



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

P

Pensar el aula, pensar la escuela

Los sentidos de la escuela. V. 1

Autor:

Vásquez Luc, Ana María

Tutor:

Zoppi, Ana María

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister 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
5-2-16

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 831.929	SA
13 DIC 2006	DE
Agr.	ENTRADAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CARRERA DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TRABAJO FINAL DE TESIS

PENSAR EL AULA, PENSAR LA ESCUELA
“LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA”

MAESTRANDO: ANA MARIA VÁSQUEZ LUC

DIRECTORA de TESIS: DOCTORA ANA MARÍA ZOPPI

AÑO 2006

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

TESIS
5-2-16

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	4-7
----------------------------------	-----

CAPITULO I: PENSAR EL AULA, PENSAR LA ESCUELA: LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA. El Proyecto que Guía la Investigación

EL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	8-10
----------------------------------	------

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	10, 11
--------------------------------------	--------

OBJETIVO GENERAL.....	11
-----------------------	----

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
----------------------------	----

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	11-14
--------------------------------	-------

REFERENTES TEÓRICOS: ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES CLAVES QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

CONCEPTO DE CURRÍCULUM.....	14 -16
-----------------------------	--------

REPRESENTACIÓN SOCIAL.....	16 -18
----------------------------	--------

CONCEPTO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR.....	18 -19
---------------------------------------	--------

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA.....	19- 22
---------------------------------	--------

ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	22-25
------------------------------	-------

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	26- 27
--	--------

ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	27-28
----------------------------	-------

CAPITULO II: EL CASO Y SU CONTEXTO

EL CONTEXTO.....	29-35
------------------	-------

LA ESCUELA DE LA INVESTIGACIÓN

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA.....	35
--	----

LOS DOCENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
---------------------------------------	----

EL AULA Y SU ORGANIZACIÓN	37
LOS NIÑOS.....	37-39
LOS MAESTROS FRENTE AL TEMA	39-41
LOS ALUMNOS DE ESTAS AULAS.....	31-42
SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES	42-43

CAPITULO III: LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LAS PROPUESTAS DE PLANEAMIENTO

I - EL PROYECTO INSTITUCIONAL.....	44-53
II- PLANEAMIENTO DEL 2DO. CICLO	53-56
III - EL PLANEAMIENTO EN EL AULA.....	57-67
LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA VISTOS DESDE EL PLANEAMIENTO	67

CAPITULO IV: SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA LOS DOCENTES. Sus representaciones desde las entrevistas.....

CONCLUSIONES DEL CAPITULO.....	97, 98
--------------------------------	--------

CAPITULO V: LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LAS PRÁCTICAS DEL AULA.....

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	136-137
--------------------------------	---------

CAPITULO VI: REFLEXIONES FINALES – CONCLUSIONES

<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	165-171
---------------------------------	---------

INTRODUCCION

Esta investigación es el reflejo de casi veinte años de estar en contacto directo con docentes en la zona norte del país. Todo comenzó con la idea que la profesionalidad no se forma en charlas o cursos, sino que el docente para poder continuarla, (porque involucra su praxis), debe asistir a acciones que lo contengan desde una organización sistemática que le permita mirarse desde la teoría y mirar la teoría para poder explicar su aula.

En la Institución que en aquel entonces conducía, decidimos organizar con un grupo de colegas entusiastas, comprometidos y progresistas lo que le dimos a llamar: ¹“Posgrado para docentes”. Lo que nos permitió transitar por variadas localidades y encontrarnos con una gran diversidad de maestros.

Aprendí con estos docentes², que para ellos la escuela era una institución altamente valiosa, de su enorme preocupación por las nuevas propuestas educativas (Plena Transformación Educativa), las que no sentían como propias ya que no les daban respuestas a sus preocupaciones. Me enseñaron a mirar la educación desde otras praxis, a valorarlos, a descubrir que la escuela estaba llena de personas a las que se las maltrataba, desde los conocimientos a sus salarios. Aprendí de su desamparo tanto en la tarea cotidiana, como en la formación previa que el propio sistema le había otorgado. Me enseñaron que las escuelas estaban llenas de compromisos, que ellos debían sostener las crisis sociales desde los sujetos más frágiles de la sociedad: los niños. Me mostraron sus angustias, sus necesidades de argumentar, de entender lo que hacían, de explicar y explicarse para que se lo hace.

¹ **POST GRADO PARA MAESTROS**, reconocido y auspiciado por el Consejo Gral. de Educación de la Pcia. de Salta, Jujuy y Tucumán. Dicho curso se dictó en las siguientes localidades: Cafayate, Metán, Rosario de la Frontera, Tartagal, Orán, Guemes, Rosario de Lerma y Salta Capital. Jujuy: San Salvador de Jujuy, San Pedro y Libertador Gral. San Martín. Tucumán: Alberdi y Concepción. Desde 1988, hasta 1997. Duración del Curso dos años.

² Muchos posteriormente decidieron seguir estudiando en las Carreras de Ciencias de la Educación de sus respectivas provincias, y fueron alumnos míos en la Facultad

Aprendí de su impotencia, de su enojo, de sus necesidades...espero con todo el respeto y el afecto que les guardo, hayamos aprendido juntos.

Movilizada por estas cuestiones, realizo una primera investigación donde analizo los ³“malos entendidos sobre la teoría Psicogenética en la práctica del aula”. Pero frente a una gama tan variada de maestros que contenían alumnos tan diversos, mi pregunta era, ¿cuál es el sentido que tiene la escuela en estos “nuevos tiempos”? No para el sistema, sino para estos docentes preocupados por sus niños, el aula, el hambre, la pobreza, la vida y además preocupados por saber que enseñar y **para que enseñarlo** en estas realidades sociales tan complejas.

Hoy, con un caso, en una escuela, con un grupo de docentes, me permito contar con la rigurosidad de la estrategia metodológica escogida, lo que creo es lo mas valioso de este trabajo: la escuela esta llena de sentidos, por mas imposiciones formales a la que se vea expuesta, la escuela tiene los sentidos de los docentes que la conforman. En realidad tiene tantos sentidos como docentes la habitan. Y si bien en su estructura, en su origen, en su organización, es, al decir de Altusser el “aparato ideológico del Estado”, concepto que comparto ampliamente, debo aceptar que el mismo tiene tantos “intersticios” (Frigerio) como docentes hay dentro de este sistema.

Por ello considero tan importante saber como profesionales de la educación, cuales son los sentidos que los docentes le otorgan a la escuela, para poder apoyarlos en su concreción. De allí surge la propuesta de esta investigación.

Así, en el primer capítulo se reconceptualiza el problema y se contextualiza desde lineamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos acordes a la situación planteada.

El Capítulo II analiza el contexto histórico, político y social de la escuela. Se la describe a ella, a los docentes de la investigación, a sus aulas y sus alumnos.

A partir del capítulo III se comienza a analizar los sentidos de la escuela vertidos en este caso en el planeamiento, para luego trabajar el tema en toda la dimensión de la praxis de estos docentes. Así, se observa el Planeamiento Institucional, el de Ciclo y el del aula.

En el Capítulo IV se trabaja con los discursos de los maestros, con su manera particular de ver la escuela desde entrevistas en profundidad, tratando de capturar la riqueza

³ Parte de la misma se publico en Novedades Educativas, Año 12, N° 109, Artículo: Entre la teoría y la práctica. Interpretaciones de las teorías de aprendizaje en las prácticas docentes. Año 2000

de lo que son sus deseos en estos sentidos, aquello que quieren que la escuela sea, aquello que piensan que debería ser, aquello que proponen hacer para que esta sea.

Es en el capítulo V donde se trató de capturar la inmensa riqueza de la tarea cotidiana del aula. Espacio cargado de significados, donde se pone en juego la realidad del “hacer” con, por y para los otros. Lugar donde el interjuego permanente de lo cognitivo, lo afectivo y lo social están presentes frente a una oferta de enseñanza que confirma a veces lo que son los deseos, otras los contradicen, pero donde la riqueza de la realidad del contacto con el otro enriquece toda teoría posible.

El Capítulo VI, se nutre de la triangulación de datos de los anteriores y con todo este material, se logra obtener ocho categorías, con sus conclusiones y reflexiones finales. Es aquí donde surgen dos cuestiones:

Una, se relaciona con la tesis de esta investigación, la que al final de este recorrido ha permitido dilucidar que de estas ocho categorías, cinco se refieren a sentidos propios que los docentes le otorgan a la escuela, relacionados con los valores, la cultura universal, a formar para “la vida”, formar comprensivamente, lograr que los niños sean “autónomos”. De las otras, se pudo observar que una de ellas, resignifica un sentido propuesto por el sistema y es el de formar en competencias, considerando a las mismas desde otras perspectivas que valoran al niño como un sujeto autónomo, creativo, y capaz de demostrar lo que sabe y puede aprender. De entre todas, solo una de estas categorías, sostiene las ideas de las políticas dominantes en el sistema y que fuertemente se mantiene en el imaginario de los docentes y en los controles reales que el sistema realiza. La misma tiene que ver con la centralización de los contenidos (CBC), el control, y la ausencia de una enseñanza clara en Ciencias Sociales que argumente y explicita la realidad. He dejado para el final aquella que con sus sub-categorías, dan cuenta del porque estos docentes no logran más de una vez concretar sus ideas sobre la escuela, o entran en contradicciones. Son las que muestran las falencias de una formación que sea respetuosa de estos sentidos que para ellos tiene la escuela.

Otra cuestión que deja planteada la investigación, son las preguntas para seguir en la búsqueda. Preguntas que como profesionales comprometidos con la educación no podemos dejar de hacernos, preguntas que colaboren con encontrar formas de apoyar a estos docentes para que no entren en contradicciones, para que logren concretar sus deseos, para

apoyarlos en sus convicciones. Preguntas que nos orienten a seguir investigando sobre los sentidos que tiene la escuela para los padres, lo que permite también reflexionar sobre los sentidos tiene para los niños esta Institución... En fin , es largo el trayecto, pero no es imposible y con tanta gente comprometida puede ser una tarea muy enriquecedora y muy importante.

CAPITULO I

PENSAR EL AULA, PENSAR LA ESCUELA

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA

El Proyecto que Guía la Investigación

EL TEMA DE LA INVESTIGACION

La escuela es una institución altamente compleja, creada por la sociedad occidental a los efectos de –entre otras cosas- contribuir a perdurar las ideas y las organizaciones sociales. Por eso es que en ella y en sus prácticas se presentan y reeditan las relaciones que se establecen en dicha sociedad. De esta manera la práctica pedagógica es una actividad social intencional, que reproduce las relaciones de la sociedad donde esta inmersa. Dicho de esta manera pareciera que la pregunta:

“⁴para que sirve la escuela es una pregunta que se obvia en todo curso académico, que se supone que todo pedagogo o estudiante de educación sabe y sobre ello no pregunta, o si es capaz de producir un pensamiento crítico, lo hace –como ocurre muchas veces en cursos de posgrado- disculpándose”.

⁴ Adriana Puigrós. Para que sirve la escuela. Edit. Tesis norma. Bs. As. 1993. Cap. “A mí, para que me sirve la escuela”. Pag 97.

“Declarar que es obvio para que sirve la escuela, es entonces evitar detenerse en el análisis del tema, volver a usar al sentido común como una operación de confrontación mítica del enunciado en cuestión”...”Pero la tentación de descubrir lo obvio es impostergable para todo aquel que tenga pensamiento crítico”

Además de coincidir plenamente con esta idea, debemos admitir que los “sentidos” de la escuela para los grupos de poder fueron variando, también en el inicio de este nuevo siglo, frente a la creciente exclusión social, determinada por la hegemonía del capitalismo neoliberal y neoconservador de acumulación flexible, la consecuente globalización económica y cultural, entre otras cuestiones imposibles de dejar de mencionar.

Es por ello que detenerse a analizar lo que realmente el docente piensa o cree acerca del sentido de la escuela, de qué se hace o se debería hacer en el aula, de qué considera se debe enseñar, y en definitiva, de manera consciente o no, cómo reinterpreta aquello que se supone debe transmitir, comunicar o enseñar, a mi entender, es algo impostergable de analizar.

También debo aclarar que, cuando me propuse investigar sobre estas problemáticas me pregunté si en definitiva esta investigación no iba a ser un aporte mas a la reproducción del sistema, aporte que le permitiera “evaluar” hasta donde la institución escolar no cumple con lo que “debería” cumplir.

Pero sería necio pensar que no existe dialéctica válida dentro de esta organización social y que la escuela no pueda ser capaz de pensarse y propiciar espacios que le permitan a los directivos, a los docentes, a los alumnos y a los padres, proponer una oferta adecuada de conocimientos para constituirse en una organización educativa pertinente, en función de los enclaves socioculturales en los que esta inmersa. Ya que al decir de Freire:

*⁵“Es la sociedad la que, habiéndose, formado a sí misma de una determinada manera, establece la educación para que se adapte a los valores que la guían”
[...]“Es necesario en consecuencia, que reconozca claramente sus limitaciones*

⁵ Paulo Freire - Ivan Illich. La Educación. Edt. Galena Bs. As. , 2002pags. 29-37.

y aceptándolas con humildad, evite caer en un pesimismo paralizador por un lado, y en un cínico oportunismo por otro”[...] “Si la educación mantiene a la sociedad, es porque puede transformar aquello que mantiene.”[...] Caso contrario “[...]sería olvidar que el poder que la creo nunca permitirá que la educación se vuelva en su contra”

Obvio que para ello el docente debe tener la posibilidad de pensarse, pensar la escuela, pensar la sociedad y apropiarse de conocimientos que le permitan analizarla y tomar postura en relación con ella.

De lo expuesto surge el tema de esta investigación, la que intenta **analizar las representaciones que tienen los docentes sobre los sentidos de la escuela**, tratando de ofrecer así, elementos que les permitan tomar (al decir de Freire) lo obvio como objeto de una reflexión crítica y al ir examinándolo con mayor profundidad comprender que no es tan obvio como aparece. Investigación que intenta brindar elementos para un análisis de una realidad particular a los efectos de poder optar y comprometerse solidariamente en la construcción de un “contexto social cada vez más justo y dignificante” (Freire 1998).

De todo lo dicho se desprende el tema de este trabajo: **Que piensan los docentes sobre la función que cumple la escuela.**

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

Frente a todo lo planteado, decidí analizar **cuáles eran los sentidos que para los docentes de Jujuy hoy, tiene la escuela**. Por ello me propuse investigar sus ideas: lo que piensan, cómo organizan sus prácticas cotidianas, tanto desde lo planificado como en la oferta concreta de sus contenidos, tratando de iluminar el carácter ideológico de estas prácticas (como el modo en que la ideología proporciona sus formas peculiares a los procesos educativos). Estudié dentro de ellas, los sentidos de sus planeamientos, de sus

estrategias, de lo que ellos denominan “contenidos escolares”, considerando que lo enseñan con sentido social, analizando el sentido que le atribuyen a lo que, según ellos, se debe enseñar.

Pensadas así sus prácticas y los sentidos que les otorgan a las mismas, el problema de esta investigación quedó definido como: Las “**representaciones que tienen los docentes de Jujuy hoy, sobre los sentidos de la escuela**”

OBJETIVO GENERAL:

Investigar las representaciones que tienen los docentes en relación a la función que cumple la escuela en la sociedad en la que vive.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las representaciones que cada docente tiene en relación a la escuela y su sentido social.
- Observar en sus prácticas áulicas cómo se manifiestan dichos sentidos.
- Examinar las propuestas de planeamiento institucional y áulico, en referencia a esta problemática

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

A pesar de su aparente obviedad, los **sentidos que posee la escuela**, es un tema que ha inspirado muchos debates en las últimas décadas desde múltiples sectores, inclusive desde aquellos que jamás se preocuparon por la problemática educativa. "...ya no es secreto, ni patrimonio solo de los investigadores, pedagogos y críticos, que la escuela argentina actual no puede responder a los desafíos de fines de siglo..." (Filmus, Daniel 1993).

Muchos son los investigadores y pedagogos argentinos que han tomado el tema, ya sea desde un pensamiento crítico, en relación con la función social desempeñada por la escuela en torno a la democratización integral de la sociedad, o en otras ocasiones, desde investigaciones que sirvieron de "diagnósticos" para implementar o "adecuar" propuestas realizadas por organismos internacionales a la educación.

En este estado de situación he tenido en cuenta los análisis realizados al respecto por autores como: J.C. Tedesco, Ana María Zoppi, Emilio Tenti Fanfani, Daniel Filmus, Roberto Gerardo Bianchetti, Graciela Frigerio, Inés Aguerrondo, Adriana Puigrós, quienes abordan problemáticas que:

- Me aportaron la posibilidad de interpretar la actual relación entre sociedad y educación y trabajar desde categorías conceptuales que den cuenta de las transformaciones de las últimas décadas y de los desafíos del futuro.
- Contribuyeron a definir uno de los aspectos centrales de la actual crisis educativa: la falta de certezas referidas a cuales deben ser los objetivos prioritarios de la educación.

Pero debo aclarar que la casi totalidad de los trabajos, se refieren de algún modo, a las importantes transformaciones que han ocurrido a nivel mundial y nacional en los últimos años. Cambios en el orden político internacional, en los modelos socio-económicos dominantes y en la globalización cada vez mayor de las economías. Cambios revolucionarios a nivel científico-tecnológico y en las formas de organización de la

producción; en las pautas culturales y en el papel de los medios masivos de comunicación. Profundas modificaciones que las demandas de la población articulan con la educación. Transformaciones que también han exigido nuevas perspectivas desde los paradigmas teóricos y desde las categorías de análisis de la realidad social y en particular la educativa.

También debo aclarar en este estado de situación, que me ha sido necesario incursionar dentro de investigaciones y producciones que hacen referencia al aula y al conocimiento escolarizado, siguiendo por líneas etnográficas que aportan sobre los procesos de enseñanza y de transmisión del conocimiento en el contexto escolar.

En esta línea he tenido en cuenta estudios que se centraron, no en evaluar propuestas curriculares o didácticas innovadoras, sino en comprender cómo se da el proceso educativo en las condiciones históricas locales de cada escuela.

Así he transitado por investigaciones que van desde estudios etnográficos en el aula para analizar como se construye socialmente el conocimiento, a descripciones sobre los usos de la lengua escrita (Rocwell 1982) y la construcción del conocimiento científico en el aula (Candela 1989, Rocwell y Galvez 1982), identificando las practicas que se contraponen al aprendizaje duradero, como las maneras de presentar y de evaluar el conocimiento.

Me parece interesante mencionar los aportes que sobre las formas en que se expresa el conocimiento en el aula y la relación entre los sujetos y el conocimiento han sido ejes de varios estudios (Assael y Neuman 1987, Batallan 1986, Edwards 1985, Quirós 1989, Tadeu da Silva, 1988). En el conjunto de estos estudios, se han identificado situaciones que conducen a mayores posibilidades de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, así como estrategias docentes que se adaptan a los niños y propician un aprendizaje significativo. Temas todos que enriquecerán mi mirada en relación al tema de esta investigación.

Han sido de gran significación para este trabajo, dos investigaciones llevadas a cabo por mi directora, (Dra. Ana Zoppi), las que me aportaron tanto en el análisis del tema, como

en los aspectos metodológicos y fundamentalmente en la contextualización regional de mis reflexiones. Estos estudios son: "El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del Currículum" (Zoppi, 2004) y "Al cabo de los noventa" (Zoppi, Arguello, Rojas, Wayar). Este último da cuenta de las innovaciones curriculares autónomas en la Provincia de Jujuy. Deviene de un trabajo previo sobre la misma temática, realizado con anterioridad a la Transformación Educativa. Abordajes a los que hago mención en el Cap. III de este trabajo.

REFERENTES TEORICOS: ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES CLAVES QUE GUIAN LA INVESTIGACIÓN

Currículum - Representación - Conocimiento escolar - Sentidos de la escuela

CONCEPTO DE CURRÍCULUM

Para abordar el problema planteado me es absolutamente necesario, dejar claras las posturas desde donde me posiciono para analizar dichas prácticas.

Tomé como sustento teórico las ideas de J.Habermas⁶, fundamentalmente desde el trabajo de Stephen Kemmis⁷ (basado en la obra del mismo autor), dado que sintetiza una amplia gama tripartita de elaboración técnica, práctica y crítica en la investigación educativa. Brinda además, un esclarecido análisis de las perspectivas del curriculum, relacionadas principalmente con la reproducción y la transformación de la sociedad y la cultura y el desarrollo de una visión crítica que tiene implicaciones prácticas para los

⁶ Habermas. J.: "Conocimiento e interés" Taurus .1982.

⁷ S. Kemmis: El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción. Morata . Madrid. 2da Edición1993. Pag 83.

maestros y las escuelas, objeto de esta investigación. El considerar la elaboración teórica del currículum como ideología, como una práctica que, “a pesar de sus aspiraciones a menudo progresistas, tiende a reproducir las relaciones sociales de la educación y la sociedad”, me permitió analizar las prácticas áulicas desde una perspectiva ideológica. Al promover la posición de que la construcción teórica curricular se contempla como un aspecto importante en los procesos (necesariamente) sesgados desde el punto de vista ideológico, de la formación sociocultural que denominamos “educación”, pude tener una visión crítica del currículum, mediante procesos de análisis reflexivos de estas prácticas a investigar.

Desde esta perspectiva, analicé el planeamiento institucional y áulico, vinculándolo con las prácticas del aula desde un concepto de “praxis” propuesto por Grundy, quien nos dice:

“⁸Aunque la ‘práctica’ (praxis) es también una acción dirigida hacia la consecución de algún fin, difiere de la poiesis en algunos aspectos cruciales. En primer lugar, el fin de una práctica no es producir un objeto o artefacto, sino realizar algún “bien” moralmente deseable. Pero en segundo lugar, la práctica no es un instrumento neutral por medio del cual pueda producirse este ‘bien’. El ‘bien’ por el que se desarrolla una práctica no puede ser ‘fabricado’, solo puede ser ‘hecho’... En tercer lugar, la práctica nunca puede ser entendida como una forma de pericia diseñada para conseguir algún fin externo... la praxis se diferencia de la poiesis precisamente porque el discernimiento del “bien”, que constituye su fin, es inseparable del discernimiento de su modo de expresión”.

Pero ese “Bien” no es estático, inculcado o consensuado. Es un “bien” que debe ser debatido con anterioridad, sino se transforma en el “bien” de la hegemonía, de la ideología, del pensamiento único. De allí que el concepto que sustentaré de práctica es:

⁸ Cita tomada del texto de: Carr W. (1993) “Calidad de la enseñanza e investigación acción”. Sevilla. Dávila. Capítulo III “Mas allá de la profesionalidad” S. Grundy. Pag. 69.

⁹ “una forma esencial de *praxis crítica*. Es una forma de acción prudente y deliberativa que rehúsa aceptar el concepto del “Bien” sin que haya sido debatido con anterioridad. Esta reticencia ante el consenso o ante los significados no discutidos es consecuencia de la apreciación de la forma en que se operan las relaciones de poder hegemónicas”

De allí que consideraré el planeamiento como una expresión del soporte ideológico de las acciones de los docentes, derivadas de las propuestas del sistema y resignificadas por ellos en sus propuestas y en sus prácticas.

REPRESENTACIÓN SOCIAL

He tomado en esta investigación, por considerarlo pertinente tanto en los aspectos epistemológicos del problema como en los metodológicos, el concepto de representaciones sociales, presentado por el equipo de investigación que dirijo en la FHyCS-UNJu.

¹⁰Concepto que implicó asumir el desafío de trabajar desde los posicionamientos teórico-epistemológicos que el grupo mantiene en sus conceptos claves. Así, desde una perspectiva social encontramos anclaje en las nociones Durkheimnianas de “representaciones *colectivas*” (Durkheim, 1998) como referente de la dialéctica que establece en su teoría Pierre Bourdieu, por un lado, y como otro antecedente valioso de las ideas desarrolladas por un autor clave sobre este tema como Moscovici, (1984) respecto al concepto de “*representaciones sociales*”

En este sentido el aporte de E. Durkheim acerca de las “representaciones colectivas” le da el carácter de pertenencia a la esfera social más allá de una producción individual. Es

⁹ Carr W. (1993) “Calidad de la enseñanza e investigación acción”. Sevilla. Dávila. Capítulo III “Mas allá de la profesionalidad” S. Gruñid. Pág.76-78.

¹⁰ Investigación: “Residencia y Profesionalidad Docente”, en proceso de publicación. Dir. Ana M. Vasquez Luc. Integrantes: L. Moreno, M. Lopez, F. Juarez FHyCS. UNJu. 2006

decir, un sujeto produciendo representaciones como sujeto de hechos sociales que, entonces, se representa el mundo como muchos otros, con las similitudes propias que imprimen los procesos colectivos: La conciencia social determinando las conciencias individuales, la búsqueda de una visión objetiva de las representaciones que trasciende la subjetividad individual poniendo en evidencia los condicionamientos estructurales que configuran el orden simbólico que es el terreno de las representaciones. La diferencia fundamental con los aportes de Moscovici que encontramos es que, si bien para Durkheim las *representaciones colectivas* son una imposición colectiva a los individuos desde una sociedad general, las *representaciones sociales* son una construcción de los grupos sociales como sujetos sociales unidos por vínculos y significados más allá de la *serie* que puede implicar lo colectivo.

En relación a Bourdieu sobre este tema encontramos:

¹¹ “La propuesta analítica de Bourdieu se inscribe en la línea de trabajo ya iniciada por Marx cuando prohibía eternizar en la naturaleza lo que es producto de la historia y por Durkheim cuando exigía que lo social fuera explicado por lo social y solo por lo social: pretende explicar las prácticas sociales - hasta donde ello es posible - desde una perspectiva sociológica y como si fueran totalmente explicables sociológicamente”. [La referencia a Marx la entendemos como aquello que tiene que ver con el carácter contingente de las construcciones sociales que emanan como superestructura]... Para Bourdieu pues, objetivismo y subjetivismo son perspectivas parciales pero no irreconciliables. Ambas representan dos momentos del análisis sociológico, momentos que se sustentan en el hecho de que la realidad social tiene una existencia objetiva y, simultáneamente, es un objeto de percepción. Con ello, la ciencia social debe tomar por objeto de análisis, a la vez, la realidad y la percepción de esa realidad, teniendo en cuenta que las estructuras objetivas externas son el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de las mismas.”

Es decir,... “la construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y

¹¹ Gutiérrez, A 1999. “La tarea y el Compromiso del Investigador Social” Buenos Aires. Eudeba.

los intereses asociados) y según sus habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social" (Bourdieu, 1988:134)....".

Un aspecto fundamental en nuestra definición e implicancias metodológicas respecto a las representaciones, es la consideración de que se puede acceder a estas representaciones, no sólo a través del discurso oralizado y consciente, a partir de lo que los sujetos investigados dicen, sino también infiriéndolas de los significados subyacentes en los contenidos latentes a los que accederé a partir de la observación y análisis de las acciones y los productos de estas acciones. O sea que esta perspectiva me permite el análisis de sus ideas (entrevistas), y de sus prácticas de planeamiento y áulicas.

CONCEPTO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

Siguiendo a Rockwel y Gálvez (1982), he considerado el conocimiento escolar no sólo ni básicamente como los contenidos de libros y programas, ni los "saberes acumulados" individualmente, sino la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones que se establecen entre el docente y los alumnos en el aula.

Desde la perspectiva de Antonia Candela (1997), tomé el concepto de que los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de un proceso de mediaciones que implica selecciones y reconstrucciones sucesivas. Ya que son en primer lugar, el resultado de una selección, de un ordenamiento particular de los contenidos, de la ciencia en este caso, que los autores del currículum establecen como lo que se tiene que transmitir en la escuela. Esta primera transformación del objeto del saber a objeto del currículum escolar se realiza en la elaboración de programas y libros de texto y está condicionada por una determinada visión de la ciencia, de cómo se construye el conocimiento científico, de que ideas o conocimientos son significativos, lo que implica una visión de sociedad y de ideología.

La segunda transformación, la que realiza el maestro cuando presenta y explica el conocimiento a los alumnos, es a la que Ives Chevallard (1984) llama transposición didáctica y la define como el proceso por el que un objeto de conocimiento se convierte en objeto de enseñanza para ser transmitido en la escuela: aquella en la que el maestro modifica la presentación del contenido curricular para enseñarlo a sus alumnos. **Es aquí cuando el conocimiento presentado por el maestro entra al espacio social de las comprensiones compartidas, y es aquí donde intervienen sus intereses, sus ideas, sus formas de ver el mundo, la ciencia, la escuela y la sociedad. Por lo tanto, es aquí también donde pude observar la compleja trama que se entreteje en el aula entre las ideas y las representaciones que sobre el conocimiento a enseñar tienen los docentes.**

Es por ello que esta investigación se centró en este conocimiento escolar ofrecido por el docente desde la perspectiva de sus propias “razones” y justificaciones.

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA

Consideraré el concepto de sentido de la escuela desde la múltiples acepciones que tiene este término. Sentido que “nos remite, ante todo, a significados particulares atribuidos a cosas o hechos: queremos *comprender, entender* la educación y la escuela.” (Rigal. L. 2004). Entendiendo que ésta, en esta línea de pensamiento, ha tenido muchos “*sentidos*”, a lo largo de la historia, de las luchas de poder y de los objetivos de los grupos que condujeron y conducen este país y desde la historia social toda.

Así, en sus orígenes tuvo, “¹² *momentos fundantes y de asignación de sentidos y definición de mandatos, [...] transformándose en [...] el andamiaje apropiado para el despliegue de sueños y órdenes sociales modernos...Pero los tiempos cambian o, mejor dicho, cambian las coyunturas históricas en cada geografía.*” Y la escuela ha cambiado sus

¹² Daniel Filmus (Compilador) Para que sirve la escuela. Tesis norma. Cap. ¿A mi para que me sirve la escuela? Adriana Puiggrós. Pag125

sentidos, tanto para los que la dirigen como para los que en ella construyen espacios de acción concreta.

Hay quienes sostienen hoy, como Tenti Fanfani, que ¹³“*las apariencias denotan normalidad. La mayoría de los niños y adolescentes encuentran un lugar en la escuela y “pasan de grado”. Y sin embargo son muchos los que sospechan que la escuela esta vacía. Vacía de contenidos, vacía de conocimientos, que en las sociedades modernas constituye su propia razón de ser. Todo sucede según la lógica del “como si”: como si el maestro efectivamente desarrollara una profesión, como si el Estado pagara el trabajo docente, como si el alumno aprendiera, etc. En síntesis podría decirse que el mal que afecta a la educación básica de las mayorías se expresa en una especie de pérdida de sentido de las prácticas y procesos escolares.*”

Y hay otros, como Luis Rigal que al preguntarse “¿para qué la escuela?” se responde: ¹⁴“*A menudo, cierto apresuramiento lleva a confundir e identificar la educación con escolarización. El fenómeno de la educación no se resuelve por la simple concurrencia a las instituciones educativas o por el tiempo de permanencia en ellas. Estos datos, mas bien, solo permiten una mirada epifenoménica*”.

El mismo autor plantea que la pregunta central para nuestra escuela es profundamente cualitativa: *qué educación para quienes*; pregunta que en la simplicidad de su enunciación expresa también la complejidad de su abordaje: el *qué* nos remite a un modelo de sociedad y al papel de la educación en él; el *para quienes* refiere a la singularidad histórica y cultural de los sujetos de la educación y al imperativo de atenderlos pedagógicamente de acuerdo con sus diferentes necesidades e intereses.

Siendo Braslavsky quien contesta a este qué y a este para quién. Desde la mirada de los organismos internacionales y los grupos de poder, propone cuál es el modelo de sociedad, cuál es el papel de la educación y para quiénes debe ser la escuela del siglo XXI.

¹³ Tenti Fanfani. La escuela vacía. Unicef-LosadaBs.As.1995. Pag 9.

¹⁴ Luis Rigal. El sentido de educar. Miño y Dávila. Bs. As.2004. pag 168.

Argumentando para ello, “visionariamente”, como será el escenario de la Argentina de este nuevo siglo:

“¹⁵...Una de las pocas certezas del escenario económico de la Argentina del futuro es que las inserciones ocupacionales serán muy cambiantes. En efecto y mas allá de dominar los requerimientos de un determinado lugar de trabajo, hoy se sabe que en el futuro cada persona tendrá que cambiar de ocupación y aún de profesión varias veces en su vida. Es probable que en los intervalos entre un trabajo y otro deba asumir momentos de desocupación o subocupación..... en este contexto parece relevante intentar delinear para la discusión ciertas características de esos sujetos activos que deberán manejarse con la incertidumbre. Proponemos que la mas central de todas es su condición de competentes , esto es de seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrenta cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad en su conjunto” [...] “Las competencias son para nosotros como programas de computadoras que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de su interacción con el medio y que les permiten funcionar en el mundo[...] la escuela del siglo XXI solo servirá si se constituye en un camino para su concreción [...]. (negrita propia)

Así argumenta desde la óptica paradigmática del sistema, que ¹⁶“la reactivación del interés por la educación en la agenda pública vino de la mano de la búsqueda de un modelo de desarrollo que permitiese a los países de América Latina insertarse en los innegables procesos de globalización y de modernización tecnológica [...].el pensamiento hegemónico optó por la concepción de acuerdo con la cual no se trata de negar el valor de la educación formal sino de considerar que la exclusiva permanencia de la población en las escuelas durante un gran número de años no es suficiente. Se puede permanecer en las escuelas y seguir marginado de los procesos del conocimiento y de la formación que posibilitan la construcción de competencia y de identidad.” [...] “Por eso, un gran desafío para la primera década del 2000 consiste en lograr que la expansión educativa se consolide y complete y que revierta en aprendizajes efectivos para el siglo XXI, es decir que alcance otra calidad educativa” [...] “donde la calidad pasa por la formación de competencias y de identidad al

¹⁵ Cecilia Braslavsky. Una Función para la Escuela: Formar Sujetos Activos en la Construcción de la Identidad y de la Identidad Nacional. Este texto es uno de los productos de la tercera etapa de investigaciones sobre la enseñanza media que lleva a cabo FLACSO/Argentina con el apoyo del CIID, publicado en “para que sirva la Escuela” Compilado por Daniel Filmus. Edit. Tesis Norma 1993.

¹⁶ C. Braslavsky. Re-haciendo Escuelas Hacia un nuevo paradigma de Educación Latinoamericana. Edit. Santillana 1999.

mismo tiempo...” [...] “competencias que permitirán formar una identidad del sujeto dentro de este proceso de globalización y de modernización tecnológica a los que se ven expuestos en el nuevo sistema (ideales humanistas)”. (negrita propia)

De allí que Ortega diga: la escuela neoliberal “¹⁷educa para un futuro que no es nuestro futuro”, y que Rigal afirme que esta pregunta se debe responder “*contextualizando históricamente la escuela, pensándola desde América Latina y para América Latina; desde la condición periférica pero desde una mirada autónoma*”.

A la fecha de concreción del trabajo de campo de esta investigación (marzo del año 2001) esta llamada “transformación educativa”, ya estaba en su apogeo y fuertemente sostenida desde el pensamiento único. Es por este motivo, que cobra importancia relevante el poder conocer **cuáles son los sentidos que para nuestros maestros de Jujuy tiene hoy la escuela.**

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Atenta al problema presentado para investigar, mi trabajo consistió en tratar de comprender desde una lógica interpretativa las representaciones que tienen los docentes sobre los sentidos de la escuela y de sus contenidos. Para lograr dicha comprensión tomé como *estrategia de diseño de la investigación, el estudio de caso*, el que al decir de Rodríguez Gomez (1996): ¹⁸“tomando como base el marco teórico desde el cual se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los

¹⁷ Cita tomada del texto: Luis Rigal. El sentido de educar. Miño y DávilaBs. As.2004. pag 168.

¹⁸ Gregorio Rodríguez Gómez y otros. Metodología de la Investigación Cualitativa. Edit. Aljibe.1996 Pags. 91-92.

escenarios reales que se constituyen en fuentes de información”...caracterizándose por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez.1991:67).”... y considerando que. “el estudio de caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea un límite físico o social que le confiera entidad”.

Dado que el problema que me preocupa intenta encontrar los *significados* de las representaciones que los docentes tienen sobre la escuela, tomé la clasificación realizada por ¹⁹“Stake (1994), quien diferencia entre estudio de caso *intrínseco*, *instrumental* y *colectivo*” optando por el “*estudio de caso instrumental, donde un caso se examina para profundizar un tema o afirmar una teoría. [...] podemos llamar a esta investigación estudio instrumental de caso [...]En este tipo el caso es secundario, juega un papel de apoyo facilitando nuestra comprensión de algo.. Un caso se elige en la medida que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio*”. (Negrita propia)

Siguiendo al mismo autor, trabaje para la realización de este diseño desde lo que Stake da en llamar *la oportunidad para aprender*.²⁰ “*Se trata de seleccionar aquel diseño que nos permita aprender lo mas posible acerca de nuestro objeto de investigación...de tal manera... que nos ofrezca la oportunidad de aprender, en la medida que:*

1. *Se tenga fácil acceso al mismo*
2. *Exista una alta probabilidad de que se de una mezcla de procesos , programas, personas, interacciones, y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación;*
3. *Se pueda establecer una buena relación con los informantes;*
4. *El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario;*

¹⁹ Robert. E. Stake. “ La investigación con estudio de casos” Ed. Morata S.L. Madrid 1998. Pags. 15 – 24.

²⁰ Robert. E. Stake. Obra. Citada 15 – 24.

5. *Se asegure la calidad y credibilidad del estudio*

Ajustándome a lo anteriormente citado, tomé como caso: el Ciclo de EGB2 , y dentro de él, el 5° año de la escuela N° 12 “Bernardo de Monteagudo de la ciudad de S. S. De Jujuy”, del turno mañana, en las cuatro áreas disciplinares que presentan mayor carga horaria y mayores preocupaciones por innovar curricularmente: matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales, en las tres divisiones que posee la misma.

Esta decisión fue tomada en base a:

1. Acceso: El ingreso a la institución se realizó sin dificultades, debido a que ya con otro grupo de investigación habíamos tenido un buen acercamiento a la escuela. Ello ocurrió tanto con los directivos como con los docentes en la entrevistas y en el abordaje de observaciones cotidianas del aula.
2. Gama de interacciones: a- Por ser una escuela primaria pública considerada dentro de la provincia como centro de **proyectos innovadores propuestos por los docentes**, b- una escuela importante del “centro de Jujuy”, que no pasa desapercibida a las “miradas” de las autoridades ministeriales, cuestión que me resulta interesante, ya que la preocupación de esta investigación se centra en el análisis de las representaciones que tienen los docentes en relación a los sentidos que le atribuyen a la escuela; c- El grupo de docentes considerados, fundamentalmente su coordinadora, posee la característica de ser quien moviliza dentro de la escuela estos proyectos novedosos.
3. Relación con los informantes: El hecho de tomar, el mismo grupo de alumnos con docentes diferentes, abocados a la tarea de enseñar en distintas áreas disciplinares, me permitió analizar cómo se reflejaban en cada uno de ellos las representaciones que tienen sobre la escuela y sobre la selección que realizan de sus contenidos, en vinculación con dichos “sentidos”.
4. Tiempo de permanencia: La escuela no puso ninguna limitación en el tiempo de permanencia de mi tarea investigativa. Sin embargo, después de casi un año, de trabajo

de campo , realizando observaciones minuciosas de clase durante cuatro meses consecutivos y continuos en **todos los horarios del turno mañana** (de 8,30 a 12 y 30) y el resto del tiempo, entrevistas en profundidad con vuelta a la repregunta. (Años 2001 y mediados de 2002). Este trabajo se vio limitado, por una disposición de Secretaría de Educación de la Provincia, la cual impidió el ingreso de investigadores a las escuelas de su jurisdicción. Dicha disposición solo permitía investigaciones en temáticas que esa Secretaría considerara necesarias o pertinentes. Motivo por el cual esta investigación refleja la actividad de campo de esa etapa inicial que, de todas maneras aportó la información suficiente y necesaria para este estudio. Dentro de este “universo” que constituye este 2do ciclo, emergieron como sujetos destacados en esta investigación, tres (3) maestras, cuyos pensamientos y prácticas constituyeron lo más relevante del corpus empírico trabajado.

Por último, para el análisis de los datos a lo largo de toda la investigación y las conclusiones finales he considerado los aportes de la etnografía realizados por ²¹Beatriz Calvo y Rockwell quienes consideran la vinculación entre la etnografía analítica y el estudio de caso, planteando que: “se da en tanto que la primera resulta una forma (no la única) de abordar el segundo.” Ya que existe una gran compatibilidad entre los objetivos teóricos y metodológicos de ambas maneras de aproximarse al análisis de los procesos sociales.[...] “El estudio de caso podría definirse como el análisis y comprensión particular de una situación concreta con el objeto de determinar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprehensivo de la misma. Pero también supone traducir esos conceptos locales a conceptos más generales y de articular dichas prácticas y procesos con otros más amplios, es decir el estudio de caso nos conduce, a partir de lo concreto, al conocimiento y explicación de lo estructural. Se trata de analizar la forma cómo dicho caso se integra con la instancia mayor.[...]” De esta manera, he trabajado en consideración de lo dicho, con las siguientes técnicas de recolección de información:

²¹ Beatriz Calvo “Etnografía de la Educación”- Nueva Antropología-Vol.XII, NUM: 42 México, julio 1992

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para este trabajo se utilizaron:

1- **Entrevistas en profundidad:** las mismas me permitieron obtener información directa de los docentes sobre la escuela, sus experiencias, sus intencionalidades. Fueron una gran apoyatura ya que a través de ellas pude obtener, sus puntos de vista, sus creencias y sus posicionamientos **desde su propio lenguaje**. Si bien comencé con una entrevista a cada docente del total seleccionado en este caso, tres. Luego volví continuamente a repreguntar los días martes ²²(que disponen de una mañana para organización de actividades conjuntas), en la “*búsqueda de configuraciones de códigos comunes, en un trabajo circular que me permitió recodificar, reinterpretar, etc. (Sirvent 2000) con el fin de no generar inconsistencias*”. (Figuran en Anexo I)

En esta tarea *espiralada* de análisis, debí apoyarme en ²³*entrevistas informales* (Rodríguez Gómez –1996), las que me permitieron tomar sus “dichos” en las situaciones más diversas, fundamentalmente en el aula, con los niños, en los recreos, etc. Al tener este carácter, las entrevistas de este tipo fueron desgrabadas dentro de las observaciones de clase, recreos, salidas con los alumnos para la realización de trabajos de enseñanza, traslados de aulas, etc. (Por tal motivo las mismas figuran en Anexo II, junto con observaciones).

.2- **Observaciones:** El concepto de representación planteado en este trabajo, tiene una implicancia metodológica fundamental y es la consideración de que se puede acceder a estas, no solo a través del discurso oralizado y consciente a partir de lo que los sujetos

²³ Este autor identifica como *entrevistas informales* porque en ellas el rol del entrevistador es muy flexible, todo es negociable y se pueden tomar en cualquier lugar.

investigados dicen (tomado en las entrevistas), sino también **infiriéndolas de los significados subyacentes en los contenidos latentes de sus prácticas**. Por tal motivo, he realizado una recogida de datos, desde una **observación minuciosa** de sus prácticas áulicas. He observado y registrado tales observaciones con instrumentos tecnológicos (grabador) y en cuadernos de registros de notas. (los que adjunto en Anexo II). Estas últimas me permitieron enriquecer las desgrabaciones desde otros aportes que no aparecían en la estrategia de grabación. Si bien las observaciones minuciosas del aula, las realice desde las 8,30 a las 12,15 durante cuatro meses consecutivos, no poseo la misma cantidad de observaciones de todas las docentes, debido a que una de ellas (la docente de Ciencias Sociales y Naturales), adhirió a paros docentes que se realizaban en la Provincia. De tal manera poseo 21 observaciones del aula de Dolores, 25 de Fedra y 10 de Mercedes.

3- **Análisis de Planificaciones:** Considerando al planeamiento como una *“expresión del soporte ideológico de los docentes, derivadas de las propuestas del sistema y resignificadas por ellos en sus propuestas y en sus prácticas”* (Zoppi 2004), consideré necesario trabajar con sus planificaciones tanto Institucionales, como de Ciclo, Area; y de Grado, enriqueciendo éstas últimas con entrevistas “informales”. Ello me permitió comprender algunos de los sentidos de sus propuestas de planeamiento. De esta manera, he trabajado con el P.E.I., la Propuesta de Ciclo y Area; y las Planificaciones del Aula. (Se adjuntan en Anexo III.- PEI, Proyecto de Ciclo y Area; y 30 Planificaciones de Aula)

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En una tarea de reorganización de los datos, fui analizando, de manera *espiralada*, las entrevistas a la luz del problema planteado (en base a la propuesta metodológica anteriormente explicitada, en pág.18) obteniendo categorías de cada docente, para luego

trabajar en este sentido con relación a las observaciones y a la planificación. Esto me implicó en ambos casos una ida y vuelta al campo y una ida y vuelta al cuaderno de notas de campo. Obtuve así, categorías para lo que cada docente dijo en relación a los sentidos de la escuela. Luego analicé lo que cada docente hizo en consecuencia, o no, con estos “sentidos” en el aula, enriqueciendo los datos con los registros de entrevistas informales. Una vez realizada estas tareas trabajé en una *triangulación de técnicas que me permitió encontrar tanto convergencias como divergencias* (Sirvent1997), para arribar a algunas conclusiones.

CAPITULO II

EL CASO Y SU CONTEXTO

EL CONTEXTO

Argentina, al igual que el resto de los países de Latinoamérica, se encuentra inmersa en el refinado sistema capitalista cumpliendo un rol extremadamente dependiente. Se trata de un modelo conocido ahora como neoliberal. Que basa sus relaciones de producción en una evidente e injusta distribución de la riqueza, en donde los dueños del capital son cada vez menos, pero inmensamente mas ricos; y los pobres son cada vez mas pobres, hasta llegar a niveles de “pobreza extrema”.

La crisis que padecen nuestros pueblos se agudiza, manifestándose en una incontenible monopolización impuesta por las transnacionales en el marco de la “mágica” economía del libre mercado. En una permanente tendencia a la, pareciera, incontrolable inflación, en una desventajosa distribución de los bienes y servicios.

Es dentro de este esquema, que los pueblos de Latinoamérica carecen de oportunidades reales para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación. Panorama en el que debe abordarse el problema de la educación y del “fracaso escolar”, o de la crisis de la educación en todos sus niveles y modalidades.

La crisis educativa se ha querido mensurar cuantitativamente en deserción, ausentismo y reprobación. Olvidando o soslayando que el fracaso o crisis de la escuela y en general de la educación, se debe asimismo a la imposibilidad de todos aquellos seres humanos, que por su nada envidiable condición socioeconómica, no pueden ingresar o no solicitan inscripción en el sistema educativo.

Es innegable que en toda la legislación educativa vigente de las naciones de la región, están plasmados los derechos de todas las personas para educarse. Pero la realidad es que la escuela latinoamericana sigue siendo antidemocrática, acrítica... frenando iniciativas y posibilidades de acceso y permanencia y, además, el desarrollo integral del alumno.

El sistema escolarizado muestra una fuerte tendencia elitista, conservando el rasgo de distribución desigual de las oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos, tanto para los jóvenes hijos de campesinos, como para los trabajadores de la ciudad.

Ya Tenti Fanfani en 1993 nos decía frente a la indiscutible masividad de la cobertura en la educación pública primaria en los países de Latinoamérica y puntualmente en la Argentina que: ²⁴ *Sin embargo la "masividad" del desarrollo de la escuela adquiere toda su significación si se incorpora al análisis el tema de los grados de equidad de esta expansión. En efecto, aquí aparecen dos problemas. No todos los grupos sociales se han beneficiado en la misma medida de las oportunidades educativas. Si bien todos los niños que alcanzan la edad de escolaridad obligatoria se incorporan a la escuela, muchos de ellos no logran mantenerse en el sistema.*

El fenómeno de la repitencia y la deserción afecta de manera muy distinta a los niños argentinos, dependiendo de su origen social y localización geográfica. En realidad no conocemos bien las "distancias" que nos separan de la meta de la satisfacción universal de las necesidades básicas del aprendizaje porque la Argentina no cuenta todavía con un sistema de información educativa a la altura de sus necesidades y posibilidades objetivas... En síntesis, tenemos dos sospechas fundadas en datos muy fragmentarios: a) el acceso al saber es muy desigual: mientras pocos niños desarrollan saberes de "excelencia" otros, no alcanzan a apropiarse de los rudimentos del cálculo y de la lengua; b) parte del conocimiento que la escuela inculca tiene escasa o nula significación individual y social (no sirve para la vida y el trabajo, ni para continuar el aprendizaje en el mismo sistema escolar)..." (negrita propia).

²⁴ Emilio Tenti Fanfani. La Escuela Vacía. Unicef Lozada. 1992.

Para la misma fecha en que Tenti Fanfani realizaba este análisis sobre las dificultades de la escuela, ²⁵Braslavsky (como se vio en el Capítulo anterior) predecía el futuro de la Argentina del siglo XXI y proponía los lineamientos de la “Transformación Educativa” desde conceptos como el de **competencias**. Considerándolas como una salida a las nuevas propuestas del Sistema Globalizado y afirmando que una de las condiciones fundamentales para sostenerse dentro de los “*requerimientos de la sociedad que nos toca vivir*” es la de ser **competentes**. Esto es “*ser seres capaces de resolver los problemas que enfrenta cada individuo y la sociedad en su conjunto*”. Por ello propone que la escuela es la responsable de formar a los individuos en estas competencias, clasificándolas “*en cinco grandes grupos: intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas...*”

A la fecha de realización de este trabajo de investigación y su salida al campo (marzo del año 2001) ya estaba en pleno auge e instalado “²⁶*el programa Nacional de Transformación Educativa, el gran mega-proyecto de esta política de modernización conservadora, propuesto y desarrollado en la década de los 90. Atravesó obviamente el campo del currículum que quedó impregnado de nuevos materiales y significaciones denominados finalmente con siglas: EGB (Educación General Básica) como nivel del sistema escolar; CBC (Contenidos Básicos Comunes) como exigencias de conocimientos ineludibles, junto a nuevos nombres de categorías didácticas: “expectativas de logros”; “Contenidos Conceptuales”; “Contenidos Transversales”; “mapas conceptuales”, etc.*” A los que yo incorporo conceptos tales como “competencias, calidad, equidad, entre algunos otros significativos en mi análisis...”

Hoy, a más de diez años de la Transformación Educativa, muchas son las reflexiones que se han realizado sobre la misma y sobre las estrategias implementadas para el cambio en educación. Los balances tanto de los discursos oficiales como de los intelectuales, están relacionados al reconocimiento de fallas y limitaciones. En el caso de los primeros reconocen esto “sólo en términos instrumentales” (Rigal, 2004). Mientras que las críticas del resto, van desde la falsa fundamentación para su propuesta e implementación, hasta el fracaso que la misma presenta en la actualidad. Frente a lo primero, Sirvent nos dice:

²⁵ Quien condujo en nuestro país la Transformación Educativa.

²⁶ Al cabo de los noventa. Zoppi, Arguello, Rojas y Wayar. EdiUnju. 2006. Pag 10.

27 “Varios estudios han señalado la carencia de fundamentación seria y rigurosa del cambio de estructura del sistema educativo. No existe ninguna fundamentación científica que asevere que para superar algunos de los innumerables problemas de la educación de nuestro país tales como la repitencia, deserción, desgranamiento fuera necesario el cambio de estructura del sistema educativo. O sea no existe fundamentación alguna que atribuya a la estructura del sistema la causa de dichos problemas. Investigaciones actuales muestran que estos cambios carecen de racionalidad y han producido un verdadero caos”... “Además de la pobreza material que caracteriza a las condiciones de trabajo docente ¿no es también una profunda pobreza de protección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en las visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?” (negrita suya)

Entre muchas otras cuestiones que hacen a la crítica de esta “Transformación”, se encuentran el ²⁸“economicismo y las falacias en la argumentación teórica”. En primer lugar, porque una serie de cuestiones propias del ámbito de la cultura y la política, han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado. En segundo lugar, cuando el análisis económico se vuelve concluyente y de él, y su reduccionismo, se extraen, no solo conclusiones sobre la problemática de conjunto del sistema educativo y su relación con el Estado y la sociedad, sino que se hacen propuestas de intervención específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje... Lo que se agrava al pretender resolver el problema de la calidad como si fuera un problema intra-aula, a través del cambio en la mezcla de insumos educativos, sin encarar de manera integral los problemas del contexto social que inciden en el rendimiento del sistema escolar.

²⁷ Sirvent, Trabajo Publicado por la Secretaría de Publicaciones- del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras Bs. As.1994.

²⁸ J. L. Coraggio y R. M. Torres 1997. “La educación según el Banco Mundial”. Bs. As. Edit. Miño y Dávila. Pág. 45-53.

A este respecto, Rigal sostiene que el problema principal que afecta a los sistemas educativos de la región es el de los aprendizajes. ²⁹“Las últimas investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de bajos niveles de aprendizaje y una alta desigualdad en la calidad de los mismos en el interior del país” aclarando que “predomina una evaluación normativa en lugar de otra basada en criterios”... y que “las mediciones comparativas a nivel nacional han generado un efecto negativo con la construcción de rankings o de “tablas de posiciones” de las escuelas medidas según rendimientos. Esta práctica distorsiona la realidad y oculta el hecho de que cada escuela tiene niñas y niños con condiciones sociales y culturales distintas, lo que tiene impacto diferenciado a niveles de logro” y que “la evaluación se ha transformado en un proceso “técnico” – generalmente dirigido y ejecutado por los Ministerios de Educación- que da cuenta de los resultados, pero que no informa de los procesos o de los factores asociados a tales resultados”

Vemos hasta aquí, que las políticas educativas han ignorado la situación de profunda pobreza educativa y económica en el que se encuentra el ³⁰75 % de la población económicamente activa entre 15 años o más que asistió en algún momento a la escuela y que debió abandonar. Según el censo de 1991 ya eran 14.215.591 los ciudadanos de esta franja etaria los que estaban condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica. Las cifras hoy en Jujuy, nos dicen que ³¹20,90% de la población de esta edad (15 años y más) alguna vez asistió a la escuela primaria y debió abandonarla y que ocurre lo propio con el 21,36 % de la misma franja etaria de la población que debió abandonar la escuela media. Lo que significa que casi el 50% (49,35 %) de esta población se vio obligada a dejar la escuela sin haber alcanzado los niveles básicos de la educación formal. Lo que le genera una grave situación de desventaja a estos ciudadanos, para enfrentar la complejidad del mundo actual. Ubicándolos, en lo que se ha dado en denominar

²⁹ Rigal L. El sentido de educar. Edit. Miño y Dávila. Bs. As. 2004 – pags 91-95.

³⁰ Sirvent, Trabajo Publicado por la Secretaría de Publicaciones- del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras Bs. As. 1994.

³¹ Censo 2001 INDEC- Procesamiento: Sirvent 2004.

“situación de riesgo educativo” (los que según datos ofrecidos por ³²Sirvent en Jujuy, comprenderían el 70,70 % de esta población). Lo que agrava aun más la situación, si consideramos que todo lo dicho se ubica en un contexto social latinoamericano y Argentino, donde más de la mitad de la población esta por debajo de la línea de pobreza, y ha perdido ya su capital económico y cultural.

En el caso de Jujuy concretamente según datos de ³³SIEMPRO en octubre del año 2002 la incidencia de la pobreza en la Provincia, era de un 73 % y el de la indigencia en la misma fecha (la misma fuente) del 36%.

Situación que involucra pérdidas “casi” irrecuperables como lo son: la pérdida de capital cultural y el capital económico. Los que se materializan en temas como la desnutrición “física” (en todas las edades: en la infancia, la adolescencia, la juventud - investigaciones recientes lo demuestran hasta en los alumnos de la Universidades- y en la vejez), y lo que podríamos llamar (por las consecuencias que posee) **“la desnutrición cultural”**, que tiene tanta repercusión y escasa posibilidad de solución, como la anterior.

En este momento, desde las esferas oficiales, frente a tan alarmante situación, se ha puesto en debate una “Nueva Ley Nacional de Educación”. Según su calendario de actividades, su fase de consultas comienza ³⁴en mayo del 2006, para llegar a Octubre del mismo año a la redacción final y elevación del proyecto de ley al Congreso de la Nación”. Si bien plantea entre sus propósitos: **“Somos conscientes de que al convocar al debate sobre el futuro de la educación argentina también estamos poniendo en discusión el modelo de país para las próximas décadas”**, al día de hoy, (agosto del 2006), fueron convocadas a discusión sólo a una reunión “institucional” las escuelas de nuestra provincia, no así la Universidad, ni la Carrera de Ciencias de la Educación. Hasta la fecha, el texto de la ley circuló por Internet, y al interior de las instituciones llegó una normativa nacional con

³² Censo 2001 INDEC- Procesamiento: Sirvent 2004 (lo denomina: Población por debajo de la línea de nivel educativo de riesgo).

³³ Expansión calculada a la totalidad de la población censal, sobre la base de EPH para conglomerados urbanos - San Salvador y Palpalá -

³⁴ Documento editado por el Ministerio de Educación en el Marco de los Acuerdos del C.F.C. y E. 2006.

un CD que contenía un cuadro de categorías ya definidas previamente, a los efectos de recabar opiniones que debían ser enviadas al Ministerio de Educación. Esto forma parte de las “consultas” realizadas a la comunidad, para la realización de la nueva propuesta.

LA ESCUELA DE LA INVESTIGACIÓN

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA

La escuela, funciona en el centro de la ciudad capital (S.S., DE Jujuy), en un edificio propio, amplio, adecuado para contener a un grupo tan numeroso de alumnos (1400 entre su jornada matutina y vespertina), al que mantienen en buenas condiciones edilicias gracias a las gestiones de sus directivos y de cooperadora. Es, además una escuela cabecera, por lo que esta expuesta a una mirada permanente del Ministerio de Educación desde las áreas de supervisión.

Los alumnos provienen en su gran mayoría de sectores de clase media y media-baja. Asisten en gran proporción hijos de empleados de la administración pública, que provienen de barrios que si bien no están cercanos a la escuela, se encuentran dentro del ejido de la capital y poseen condiciones apropiadas de servicios públicos y privados (luz, agua, alumbrado público, teléfono, televisión por aire y cable).

Es destacable que la escuela posee un prestigio tanto en la sociedad como reconocido por el ministerio, del cual se enorgullecen los directivos de la misma, lo que manifiestan en su primera entrevista.

LOS DOCENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En su organización curricular, (considero para esta caracterización sólo la EGB 2) cada docente posee un área de desenvolvimiento, **salvo en el caso particular de las ciencias sociales y naturales que están a cargo de un solo docente, que debe dictarlas con la misma carga horaria que poseen las dos anteriores.** Dato importante a considerar en relación al valor que le atribuye la escuela a las diferentes áreas de formación, y a los contenidos que ellas ofrecen.

La escuela posee tres divisiones de 5° Año. Los tres grupos de niños, comparten las mismas maestras las que se desempeñan en áreas diferentes (según criterios tomados en dirección): Dolores , Fedra y Mercedes son las maestras que se desempeñan en esta tarea. Dora está a cargo del área de matemáticas, Fedra del área de Lengua y Mercedes de las áreas de Ciencias sociales y Naturales.

Las tres docentes consideran que deben planificar en conjunto y mantener durante el año un contacto permanente. Por tal motivo han logrado convenir con los docentes de las materias especiales y con el apoyo de Dirección, una mañana casi enteramente “libre” (sin actividades áulicas). Esta es la de los días martes, día que se reúnen a los efectos de reorganizar sus prácticas, comentar sobre los alumnos y su seguimiento, sobre los contenidos y su posible interacción, como así también sobre actividades de formación y extracurriculares, que ocasionalmente surgieran. Utilizan este horario también, para atender demandas de los padres, (horario que los alumnos se encuentran trabajando con docentes de educación especial).

EL AULA Y SU ORGANIZACIÓN

Las tres docentes, solicitaron y obtuvieron la autorización de la conducción de la escuela, para organizar su aula de una manera distinta al resto de los de los otros ciclos. Ellas distribuyeron un aula para cada docente con su espacio disciplinar respectivo. De esta manera, el espacio físico del aula de 5° A le corresponde a la Sta. Fedra con Lengua, el de 5° B, a la Sta. Dolores con Matemáticas y el de 5° C a la Sta. Mercedes con “Ciencias”.

Esta organización fue pensada por el grupo de maestras, a los efectos de poder organizar adecuadamente el material (libros, frisos, instrumentos...) de cada disciplina³⁵. Lo que implica, que después de desarrolladas las tareas de cada docente en cada módulo, los que deben trasladarse de lugar físico (aula) son los niños. Distribuido de esta manera, las aulas son: “La de Ciencias” (Sta. Mercedes), “la de Matemáticas” (Sta. Dolores), “la de Lengua” (Sta. Fedra).

Veamos cómo afecta esta organización en los niños y docentes.

LOS NIÑOS

Para poder explicarlo, voy a transcribir una de las secuencias de las observaciones de campo realizadas:

“Observador: Tocan el timbre y voy a tratar de salir con los niños para ir al lugar donde se dicta la asignatura que le corresponde a 5°C en este horario: “Ciencias”, o sea al aula de la Sta. Mercedes.

**Se escuchan las voces de los alumnos, el ruido de los bancos, de sillas, etc.*

³⁵ Frente a esta organización, tome la decisión de observar ,primero una división (5°A,B,C) por semana (y así vivir la experiencia de “trasladarme” con los niños). Luego continuar observando por área en cada grado.

Maestra: chicos por favor!. No, afuera!

**Se escuchan voces*

**Se escuchan voces. eh, no entren.*

Observador: La maestra no está, los niños de 5°A se desesperan por un banco, las dos niñas de 5°C que quedaron, están tratando de sacar sus cosas. En definitiva la desesperación de los que ingresan es dejar su mochila o algo que les “marque” un lugar en el aula, y poder aprovechar el recreo.

**Se escuchan las voces del grupo muy confusas.*

Observador: (refiriéndome a un alumno) puedo grabarte?... siempre tienen que buscar el aula corriendo?

Alumno: Si, (se levanta de hombros) grábeme...Lo que pasa es que hay una regla tonta que pusieron mis compañeros y compañeras.

Observador: ah...son tus compañeros.

Alumnos: si

Observador: ¿como es la regla?

Alumno: han hecho eso para hacer lo que quieran. Todos quieren sentarse 1°, 2°,3° banco . Esto para hacer lo que quieran nomás.

Observador: Entonces anda y ubicate y volvé a contarme.

Alumno: No se. Me da igual , mientras que no sea al ultimo ...Es lo mismo

Observador: Vos no querés ir al último?

Alumno: No...al último, no ...algunos tienen que ir al último, por que no quedan más asientos.

Observador: (en “fila” con los niños, en la puerta del aula de “Ciencias”) - Hablo con otros niños: (Aún estoy en recreo). En realidad veo que todos los recreos de Uds. se la pasan en fila. Tratando de entrar en otra aula, es así?.

Alumno: Ahsí ...preferimos que hagan como el año pasado como en el año pasado todos los días las señoritas se cambiaban de grado. No nosotros.

Observador: Por que no le dicen a la señorita?.

Alumna: Por que en vez de que los niños se cambien, vayan, vengan, vayan... entonces que la señoritas se cambien de grado, ¿no?

Observador: Como sienten el recreo así?.

Alumno: mal, por que nos hacen cambiarnos...nos tardamos como media hora en salir, entrar, en salir, entrar..." (Anexo II)

Hasta aquí observamos un proceso que se repite en cada recreo, todos los días de clase, donde se puede ver que los alumnos han perdido un banco que sientan como propio, un lugar permanente donde dejar sus carpetas, sus útiles, sus mochilas...y además han perdido su recreo como momento de descanso, para poder comenzar la nueva clase. Recreo que les permitiría ir al baño tranquilos, comer algo entre clases.... En su reemplazo, se produce la angustia de salir rápido en busca de un lugar, un "buen lugar", para estar en otro grado, con otra materia y otra maestra.

LOS MAESTROS FRENTE AL TEMA

Frente a todo esto fue inevitable mi pregunta a Mercedes para poder entender el sentido de esta práctica, (docente con quien debía compartir el aula en ese momento):

Observador: ¿Cómo surge la idea de esta distribución de las aulas? ¿Por qué se organizan de este modo? ¿Qué sentido tiene?

Maestra: Si quiere nuestro fundamento, es que las aulas están equipadas de acuerdo al área o disciplina de uno mismo. Yo más o menos, quizás el otro mes, a fines del mes de abril, ya arme el ecosistema de transición y tengo que buscar una pecera. Después en junio y julio según el ritmo de los chicos, armaré el acuario y eso ya tiene que estar acá, no se puede estar mudando, no es solo comodidad del docente.

La necesidad de tener sus propios espacios en la escuela, a los efectos de ofrecer materiales distintos para cada asignatura, es la fundamentación que plantean las tres docentes como una necesidad importante que motiva esta propuesta. Así, Fedra la maestra de lengua, pretende poder "...disponer de una biblioteca en su aula, que les permita a los niños acceder a lecturas en el momento que lo requieran" y Dora "requiere de frisos y de material concreto para operar dentro del espacio de su aula". Fundamentos

que mueven a los docentes a mantener una práctica no tan sencilla de sostener y no tan clara desde los sentidos de la formación en temas como el orden, la organización, disciplina, solidaridad, sentido de pertenencia...

Si bien el ingreso a las aulas de **todos los grupos de alumnos** es absolutamente desorganizada y traumática, la que transcribo, se produce al ingresar 5° A, el grado más "conflictivo" de acuerdo a la caracterización de estos docentes (explicación que desarrollo en este capítulo en relación a los alumnos de estas aulas), ya que el tema que la maestra expone está expresado como contenido en su planificación y es de mucha significación para este trabajo (el que retomaré en el capítulo de los sentidos de la escuela en el aula):

**La maestra saluda..*

Alumnos: Buenos días señorita.

Maestra: No se sienten. Quiero por favor ... ¡¡¡payasos no!!! (ante la risa nerviosa de una niña) ... quiero por favor, que se acaben los problemas de los asientos. Respeten el lugar del compañero. Si el alumno le ha guardado el banco al compañero... si el otro no quiere que le guarde el banco y va se sienta ... No me puedo agarrar a las piñas, las cosas no se solucionan en forma violenta.

Ustedes podrán decir cualquier cosa. Todos nuestros actos ¡¡¡esa niña!! (la niña trata de acomodar su mochila en el banco) ... todos nuestros actos tienen justificativo. Miren lo que les digo. Tienen justificativo, los malos y los buenos. Por que si nos queremos justificar vamos a decir cualquier cosa y eso no está bien. Podemos solucionar los problemas de diferentes maneras, pero nosotros tenemos que optar por la paz, por la solidaridad. No estábamos hablando de la paz, de la solidaridad?. ¿De que estábamos hablando?

Alumno: de la comprensión.

Maestra: de la comprensión.

Alumno: de la paciencia.

Maestra: del respeto, de la paciencia. Entonces dónde queda todo lo que hablamos, para rellenar hojas, tiempo... ¡¡López!! (el niño se mueve, los demás permanecen de pie junto al banco).

...Debe servir para los actos humanos. ¿cómo vamos a solucionar? ¿a las piñas nuestros problemas...? Hablemos, esperemos, yo no puedo estar encima de Uds. para ver que está pasando, ... por que no vienen y comentan?, o esperan que cuando saluden, cada uno ya solito, se acomode en su lugar?

¿Qué pasa?... Quietos!!!!...(sigue habiendo ruido y movimiento)... Yo ya estoy cansada de los problemas de los bancos que veo, que no veo, que tengo, que no tengo.

Si es problema de visión, tendrán que traer certificado del oculista porque no sólo es éste grado, es en los otros también. Se supone que si tengo los anteojos veo igual que los otros, por que para eso son los lentes, compensa lo que no puedo ver en forma natural, y ahora sí yo soy de bajos recursos y no puedo ir al oculista y los anteojos cuestan,... bueno uno comprende, hay que acercarse más al niño al pizarrón, pero si ya tengo los anteojos, esto es para compensar lo que yo no puedo ver. Poniéndomelos, yo veo como los demás. No es que sigo viendo menos. Ahora yo veo como lo demás y no tengo que usar ese pretexto para tratar de aventajar lugares. Ahora, si lo que queremos, es llegar así, queda medio feo... y si sigue habiendo problemas con los anteojos y no vemos, es que los anteojos están mal recetados. Vamos a tener que volver al oculista que nos hagan los estudios de la vista y veremos que determinación se toma, cambiamos de lugar hasta que le hagan los anteojos por su puesto. (Anexo II)

En el próximo capítulo, al analizar los sentidos de las prácticas de estos docentes, será interesante retomar en el análisis, estos contenidos y los sentidos que se le atribuyen.

Otra cuestión a considerar es la solicitud que se le hace a los niños sobre la organización de una instancia que habría que ver si ellas han organizado, o considerado, requiriéndoles que mantengan el orden, y respeten reglas que no se han establecido aparentemente desde ningún lugar.

LOS ALUMNOS DE ESTAS AULAS

Los tres 5° años poseen entre 35 y 40 alumnos, cada uno, dispuestos en fila. Las niñas se sientan en el lugar de la derecha del aula y los varones del izquierdo, lo que sumado a que los niños se viven trasladando, les dificulta un vínculo más fluido entre ellos. Por el contrario, viven compitiendo por “el mejor lugar”.

Cada maestro es responsable del espacio físico donde le toca desarrollar su disciplina y de un grupo de niños, correspondiente a cada división. Este grupo, pasa de grado Cada año calendario con un cuaderno de seguimiento, donde se registra el comportamiento del grupo de alumnos y donde figura su seguimiento académico.

Así 5°A, es el grupo ³⁶*“mas indisciplinado, con menor rendimiento y en donde hay mayor número de varones”*. En el están los alumnos que tienen pase de otras instituciones, de otros turnos de esa misma institución, que poseen menor rendimiento y cuya conducta es bastante deficiente. La encargada de este grupo es Fedra la maestra de “Lengua”.

5° B tiene como responsable a Dolores la maestra de “Matemáticas” y *“es el grupo mas organizado, los niños se portan bien, no pelean tanto por los lugares al trasladarse”* y es el que aparentemente, hasta el momento, mejor rendimiento presenta.

Mercedes, la maestra de “Ciencias”, esta a cargo de 5° C el que se presenta como un grupo *“tranquilo” de buen rendimiento , sin grandes inconvenientes en general”*.

SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES

Las clases están organizadas por Módulos, de una hora reloj cada una, exceptuando el 1° Módulo que posee una duración de hora y media. Cada área abarca un módulo por día. Su organización es la siguiente:

- Entrada- saludo a la bandera- 8,30 hs.
- 1° módulo 8,45 a 10 hs.
- Recreo de 5 minutos
- 2° módulo 10,10 a 11,05hs.
- Recreo largo de 10 minutos

³⁶ Datos obtenidos de :expresiones de las docentes en una reunión que mantuvimos uno de los días martes

- 3° módulo 11,15 a 12,15 hs.
- Salida sin formalidades

Se puede observar que los niños solo disponen de tres recreos en la mañana, en su mayoría de 5 minutos.

destinados al debate entre ellas y del cuaderno de seguimiento.

CAPITULO III

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LAS PROPUESTAS DE PLANEAMIENTO

I - EL PROYECTO INSTITUCIONAL

Tal como lo mencionara en el Capítulo II, a la fecha de realización de este trabajo de investigación y su abordaje concreto en la escuela, ya estaba en pleno auge el ³⁷“*gran megaproyecto denominado Transformación Educativa*” [...] “*con una nueva propuesta en la escena del planeamiento: todo lo que se pretendiera conseguir requería la previa elaboración, presentación y aprobación de un “proyecto”, que por cierto los docentes, con su tradicional formación pedagógica, no habían aprendido, ni sabían hacer. Capacitarlos para las nuevas tareas abrió las puertas a la entrada de un fuerte discurso de base economicista [...] impregnando ahora con las nuevas teorías y técnicas del manejo organizacional*”. Este nuevo discurso buscaba legitimar como enfoque estratégico, las ideas de:

- “totalidad: proponiendo una gestión integral, que no disocie lo administrativo de lo curricular y trabaje a partir de la identificación tanto de “problemas específicos”, como fortalezas.

³⁷ Ana María Zoppi. “El Planeamiento de la Educación en los procesos constructivos del currículum”. EdiUnju- UNJu- Jujuy- Argentina-2004 – pág. 79-82.

- “construcción intersubjetiva: sugiriendo acceder a explicaciones “compartidas”, “utopías concretas”, códigos comunes y “compromisos de acción”.

Todo ello considerando que esta forma de planeamiento no tiene en cuenta por qué se producen, o cuál es el origen de estas fortalezas, quienes están presentes y quienes no participan cuando se planifica, tratando sólo de remediar lo que se supone (desde un sentido cuantitativo) no se posee. Sin tener en claro qué se hace con la participación, quiénes planifican y por qué?...**quién define la escuela que queremos y porque la define de esa manera? etc.**

Por ello, al tomar como punto de partida en este análisis el Proyecto Educativo Institucional, que es considerado por dirección y docentes “una construcción colectiva” (dichos de la directora en los primeros encuentros) las primeras preguntas que surgen son: ¿A qué se considera colectivo? ¿Quiénes forman parte de ese colectivo? ¿Para qué se hacía este proyecto? ¿Cómo se debía hacer?

Al respecto, la Directora en una de las primeras entrevistas, nos dice:

“Comenzamos... cómo te diré...El tiempo avanza y fue febrero, tiempo de carnaval. Entonces llamé por teléfono a las chicas y les dije: chicas hagamos [...] Así comenzó todo con los docentes. Todos asistieron, a pesar que era febrero [...] Y comenzamos a trabajar a los tropezones, porque no teníamos claro.”

Luego nos dice:

“No había una relación entre el turno mañana y el turno tarde. De pronto yo empecé a exigir... no hice consenso... exigí que se realizara una relación entre mañana y tarde”

Aquí aparece un “colectivo” que no se autoconvoca, que es solicitado a trabajar de una manera muy particular y exigido a “relacionar el turno mañana con el tarde”.

A continuación, analizaré el discurso de este P.E.I. teniendo en cuenta que:

- Acorde con el momento político de su formulación pudo haber estado expuesto y, de hecho debería estarlo, a la influencia de las ideas y el vocabulario imperantes en esa circunstancia histórica: la de la “implantación” del Programa de Transformación Educativa.;
- No obstante, podrían aparecer otros “sentidos” de la escuela, reconstruidos o resignificados desde los mismos actores institucionales.

A fin de trabajar en el análisis desde el primer supuesto, tomaré en consideración, como documentación de referencia para la comparación:

a - Textos extraídos de publicaciones de BM como órgano financiero de la Transformación Educativa que enuncia explícitamente, las intenciones de tal emprendimiento, y

b – Textos de Cecilia Braslavsky, como vocera de los equipos técnicos nacionales, que lo confirman en y para el conjunto del país.

El Proyecto resultante, comienza con la primera idea formalizada de la Transformación Educativa, fijando como meta Institucional:

³⁸“*La Meta de esta Institución Educativa: Formar alumnos competentes*”. Lo que nos habla de las posibles representaciones que el aparente “colectivo”, pareciera tener en relación al concepto de sujeto social que debe formar, sujeto que consideran en este proyecto, debe ser **competente**.

Aquí surge mi primera reflexión en relación a este Proyecto Institucional, ya que la idea base del mismo no es solo la enunciación de la palabra “competencia”, sino que ello significa: **un modelo de hombre, de sociedad, de trabajo, de economía y desempeño**. Me es inevitable analizar desde esta frase inaugural el Proyecto pudiendo observar que para sostener la propuesta, el mismo plantea:

³⁸ PEI, Escuela Monteagudo. Página 1- Anexo III.

Para desarrollar estas “**competencias básicas de su educación**”, se deben cumplir con los siguientes objetivos, - de los cuales solo consideraré algunos a los fines de este análisis- (Ver Anexo III - Planeamiento):

- “*Valorar el papel de la educación como elemento fundamental en su proyecto de vida*”, -
- “*Valorar la familia como institución fundamental de la sociedad*”

Donde infiero:

El papel que se le da a la escuela y a la familia en la vida de los sujetos. Papel que me lleva a una cita de Althusser (1970), que nos dice ³⁹“...creemos tener buenas razones para pensar que detrás del funcionamiento del aparato Ideológico de Estado numero uno y por lo tanto dominante, el Aparato Escolar, es el que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato Ideológico del Estado, es decir, la Iglesia. Se podría agregar: la pareja Escuela-Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia-Familia ...”

Otros objetivos interesantes para este análisis son los siguientes:

- Manejar los lenguajes y técnicas de comunicación propios de la edad.
- Desarrollar su capacidad creativa.
- Manejar diversas fuentes de información.
- Valorar el conocimiento adquirido como producción social.
- Evaluar diversas fuentes de información.

Los que podrían llevarnos a pensar, (tomando en cuenta que están propuestos para desarrollar competencias) en la clasificación que realiza Braslavsky (1993),

³⁹ Notas para la investigación. Althusser 1969 Extraídas del Texto: Ideología un mapa en cuestión. Salavoj Zizek Fondo de Cult. Ec. 2003.

distinguiéndolas en competencias intelectuales, o sea las que se refieren a los ⁴⁰ *procesos cognitivos internos necesarios para operar con símbolos, las representaciones, las ideas, las imágenes, los conceptos u otras abstracciones...* (“...las que a su vez se desagregan en analíticas, creativas y metacognitivas...”) las que pareciera, encontramos en los objetivos transcritos.

Con el mismo criterio, se podrían ubicar las que ella denomina de carácter práctico (⁴¹ *...se refieren a un saber hacer, a una puesta en acto...*): - **Asumir actitudes responsables en el cuidado de su salud personal y ambiental.**

En el mismo orden de inferencias y siempre especulando desde el concepto que origina estos objetivos: el de **Competencias**, se podría decir que los objetivos:

- Manejar diversas fuentes de información
- Manejar los lenguajes y técnicas de comunicación propios de la edad.

Se pueden vincular (siempre dentro del mismo análisis) a una de las propuestas que el BM realiza para el “mejoramiento del entorno para el aprendizaje”. Allí considera que ⁴² *...debido a las condiciones de empobrecimiento y a los limitados bienes con que cuentan los países pobres, los recursos deben emplearse cuidadosamente. La teoría, las pruebas derivadas de investigaciones y la experiencia indican que es prudente efectuar inversiones en las esferas siguientes: a) mejora del plan de estudios, a fin de que contenga un programa de instrucción coherente, con etapas y secuencias apropiadas, con objeto de desarrollar en los niños las aptitudes de lectura, escritura, aritmética y solución de problemas ...”*

⁴⁰ Braslavsky, OB. Cit .

⁴¹ Braslavsky, OB. Cit.

⁴² Coraggio. M.Torres- “La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos” Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1999.

Nada se dice formalmente en el Proyecto sobre las competencias éticas, lo que les da mayor margen de acción a los docentes para trabajar a la misma desde conceptualizaciones diferentes, o no, a la utilitarista manejada por el sistema capitalista.

En relación con el “sentido” de la escuela, también es destacable analizar una frase inicial que presenta al Proyecto Institucional, que figura debajo de la **Meta de formar Alumnos Competentes**, es la que proclama: *“La autonomía debe permitir su interacción mas efectiva con el medio social, de modo que su propuesta pedagógica y su plan de desarrollo institucional reflejen la diversidad cultural y las demandas y aspiraciones de la población usuaria”*. Donde se asume la idea de **diversidad cultural**, (concepto que analizaré dentro del contexto de calidad) y se propone la escuela, como espacio de proyectos conjuntos según **las demandas y aspiraciones de la población usuaria**. Si bien la frase evoca la relación costo beneficio, en términos de los valores que bien formula BM, va a ser muy interesante analizar a lo largo del trabajo, qué consideran los docentes “demandas y aspiraciones” y cuál es la devolución que de esto se ofrece.

Otro dato a tener en consideración es el objetivo propuesto como “objetivo Institucional”, el que dice: *“Optimizar las estrategias institucionales tendientes a elevar los niveles de CALIDAD en las diferentes dimensiones perfilando la ESCUELA DESEADA”*.

Me detendré aquí a analizar los conceptos considerados por Braslavsky (sólo tomaré los de calidad, competencia, equidad), considerados como:

“⁴³estelares de diversas visiones que atraviesan diferentes perspectivas paradigmáticas y que pugnan por orientar las reformas y los cambios educativos, que son: “calidad”, “equidad”, “eficiencia”, y “participación”... [...]Por eso, un gran desafío para la primera década del 2000 consiste en lograr que la expansión educativa se consolide y complete y que revierta en aprendizajes efectivos para el siglo XXI, es decir que alcance otra calidad educativa [...] “donde la calidad pasa por la formación de competencias y de identidad al mismo tiempo...””.

Así planteado , el concepto de calidad educativa involucra una escuela que forme para las competencias analizadas “[...] *competencias que permitirán formar una identidad del sujeto dentro de este proceso de globalización y de modernización tecnológica a los que se ven expuestos en el nuevo sistema (ideales humanistas)*”.

Hasta aquí la escuela “deseada” desde estos idearios y desde estas miradas de mi análisis parecieran tener el sentido de: “formar una identidad que involucra los procesos de globalización”. Pero si analizamos lo que se propone para la concreción del mismo observaremos:

Para la “...*construcción de esta IMAGEN (subrayado propio), implementar procesos donde:*

- Se aprenda a participar, participando. (el subrayado es de ellos)
- Se creen espacios de intercambio para reconocer al otro, valorando sus opiniones y aportes.
- Se estimule la reflexión sobre la práctica.
- Se aprenda a “trabajar en equipo...”

Se puede advertir que emergen objetivos que mantienen (conscientemente o no) la necesidad del trabajo mancomunado, la reflexión sobre las prácticas, el reconocimiento de la tarea de los demás.

Importantes para completar este primer análisis, son las propuestas realizadas dentro del **PLAN DE ACCIONES** (Anexo III- Planeamiento), del cual analizaré dos ítems que considero fundamentales por sus implicaciones en los posicionamientos sobre educación:

⁴³ C. Braslavsky. Re-haciendo Escuelas Hacia un nuevo paradigma de Educación Latinoamericana. Edit. Santillana 1999. Pág.35-36.

La Dimensión Pedagógico-Didáctica y la Dimensión Socio-Comunitaria:

A- Dimensión Pedagógico-Didáctica: aquí se mencionan las siguientes Necesidades:

- Comunicación Fluida entre pares.
- Replanteo de las actividades implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Continuidad del Perfeccionamiento docente Planificado por las diferentes comisiones de trabajo.

b- Jornadas Institucionales:

- Aspectos importantes del PEI (Visión Institucional).
- Participación Institucional: Los Contenidos de la Enseñanza.
- El PCI como proceso de construcción Colectiva.
- Características del PCI.
- Análisis del contexto, ambiente y socio-cultural.
- Expectativas positivas.
- Compromiso y disponibilidad.
- Contenidos transversales.

- Articulación interciclo.
- La identidad Institucional y Curricular.
- Articulación inter e intra-ciclo.
- Prácticas áulicas clarificando el COMO de nuestro PCI.
- Cultivo de valores en los actores de nuestra Institución.
- Revisando la selección y organización de los contenidos de la enseñanza
- Criterios de selección
- Articulación de CONTENIDOS inter-niveles e inter-ciclos.

Al observar el resto de las actividades propuestas, puede verse que gran parte de ellas están centradas en problemáticas del aula, sus conceptos de aprendizaje, de enseñanza y sus propuestas de selección y redefinición de contenidos.

Teniendo en cuenta que para el BM la educación ha pasado a ser analizada con criterios propios del mercado, la escuela manejada como si fuese una empresa (antes que un sistema de relaciones sociales) y los profesores tratados como trabajadores manuales, la enseñanza se resume en un conjunto de insumos que intervienen en la **caja negra del aula**, siendo el maestro un insumo mas y el aprendizaje el resultado previsible de la presencia (y eventual combinación) de esos insumos. El concepto de currículum que éste maneja, no incluye como se enseña, y sus políticas educativas conceden poca importancia a la pedagogía, ya que si es poco lo que se dice de los contenidos , es mucho menos lo que se dice de estrategias, de las diferencias entre enseñar y aprender y sobre las actividades en el aula. En base a ello podemos entender cómo los docentes pueden transitar por otras propuestas a la hora de definir el aula. Es por ello, que al observar el “Proyecto colectivo” propuesto y escrito por estos colegas, encuentro (por el momento) dos aspectos relevantes a analizar:

1- La necesidad de una continuidad del discurso prescrito, como la guía normativa, como brújula que conduce la propuesta y que conscientemente, o no, obra como reproducción del sistema. Así, habla de competencias que nos deben *“permitir funcionar dentro del nuevo orden social de la globalización”*. De una escuela que debe responder a las características de *“costo- beneficio”*, para dar respuesta a *“una población usuaria”*. Sosteniendo un concepto clave: el de *“calidad educativa”* que involucra una escuela que forme para las competencias analizadas, las que ⁴⁴*“permitirán formar una identidad del sujeto dentro de este proceso de globalización y de modernización tecnológica a los que se ven expuestos en este nuevo sistema”*.

2- Dentro del mismo Proyecto colectivo, se advierte otra dimensión, que considera al maestro, al aula, sus estrategias, sus conceptos de aprendizaje y sus contenidos, desde una perspectiva diferente, menos aparentemente prescrito, que permite otros sentidos para la escuela. Si bien esto puede deberse a la ausencia que las normativas del BM y el resto de los organismos presentan en relación a estos aspectos, también cabe preguntarse, hasta dónde la norma, lo establecido, lo preestablecido, toca las prácticas docentes.

II- PLANEAMIENTO DEL 2DO. CICLO

El grupo de docentes de EGB 2 (Caso de esta investigación), esta conducido por la maestra de 5to de lengua (Fedra). Trabajan en grupo y tratan *“ de reunirse permanentemente para coordinar contenidos, dar continuidad a los temas dados de un grado a otro y fundamentalmente llevar un seguimiento tanto de contenidos como de los alumnos que transitan sus aulas”*(Comentarios de Fedra). También les preocupa poder integrar lo máximo posible sus disciplinas. Las docentes se reúnen con mucha asiduidad a

⁴⁴ C. Braslavsky. Re-haciendo Escuelas Hacia un nuevo paradigma de Educación Latinoamericana. Edit.

los efectos de poder concretar estos propósitos. Para tal fin organizan reuniones fuera de la escuela. Fedra explica:

M- Bueno... ayer estuvimos toda la tarde, hasta la noche, discutiendo planificando...

E- ¿Tuvieron la reunión? ¿Pudieron concretar lo que deseaban?

M- En estos momentos le están sacando fotocopia, es un borrador,... cada una ha presentado su área y dijimos a Dirección que por favor no la corrijan con rojo porque es violento.

(Anexo II- entrevistas informales)

Fedra en pocas palabras aclara que si bien la planificación la realizan en el grupo de pares, luego pasa por la “corrección de Dirección” y que las lleva a tener que cambiar sus propuestas.

E- Se reúnen también en la escuela? :

M- “Un día en la semana cuando nos encontramos las docentes de los tres años, para debatir todos los temas necesarios” [...] “Son los días martes por la mañana, horario en la que los directivos por nuestro pedido, organizaron el dictado de las materias especiales en este Ciclo”. (Anexo II- entrevistas informales)

En la presentación de su planeamiento hablan de los tiempos en los que les toca vivir la tarea educativa: ⁴⁵“Vivimos tiempos donde los cambios suceden a ritmos cada vez mas acelerados, donde la incertidumbre genera en cada uno de nosotros ansias de superación, pensando en desafíos y oportunidades”, otorgándole al grupo de pares un alto valor: “Buscando, encontramos como grupo, la ayuda, la cooperación, las ganas de

Santillana 1999.

⁴⁵ Proyecto EGB 2 Anexo III.

compartir y plasmar nuevas ideas, concretándolas en beneficio de nuestros niños, de la sociedad y de nosotros mismos como profesionales de la educación” (Anexo I-entrevistas informales)

Hablan de un **nosotros**, del grupo como continente, apoyo, otorgándole a esta instancia grupal gran importancia, motivo por el cual titulan el trabajo como:

“Nuestro Trabajo” [...] El Segundo Ciclo... Un Equipo Cooperativo” [...] “Enriqueciendo Nuestra Identidad Curricular” (Anexo III)

Se proponen como **“profesionales,... innovadores,... protagonistas y gestores de nuestros proyectos, ...valorar el trabajo cooperativo...ser coherentes en nuestra práctica unificando criterios” (Anexo III)**

En el Esquema Explicativo de su organización, retoman la idea de los **Centros de Interés**, para poder trabajar con ideas interdisciplinarias, que les permitan relacionar contenidos. Proponiendo dos: **uno de ellos** es para todo el año y lo consideran por grado, así para 4to es Jujuy, para 5to el NOA y para 6to, Argentina.(Anexo III). **Al otro**, lo denominan **Centro de Interés y Tópicos** y tiene carácter bimestral. Aquí no queda muy claramente establecido cómo hace cada asignatura para tomar aspectos del tema enunciado, por ejemplo:

5to Año- Centro de Interés: Poetas de Mi Tierra- Asignaturas:

Lengua: Fábulas y Leyendas

Ciencias Sociales: Regiones Geográficas NOA: Características

Matemáticas Situaciones problemáticas

Ciencias Naturales: La vida y sus Propiedades

Pareciera que el principal sentido que nos trata de presentar este minucioso trabajo de planeamiento por año, ciclo y asignaturas, es el **demostrar que los contenidos que van**

a ser ofrecidos por estas docentes, no están desconectados, que tiene relación, que lo van a tratar de vincular y que van a tratar de trabajar como un grupo coherente que contiene y apoya a sus alumnos en la tarea de aprender en la escuela. Ninguna de las propuestas realizadas (aunque muchas de ellas no posean en el texto escrito una relación directa) se propone de manera aislada. Todas están vinculadas por medio de cuadros, flechas, diagramas. Existe un intento muy marcado de mostrar un grupo de trabajo y no docentes aislados en la tarea de enseñar cada materia.(Anexo III).

Otra propuesta interesante para este mismo análisis, es la que presentan bajo el título: "Globalización" en donde se plantea una **relación de contenidos y actividades de todas las asignaturas: donde no establecen diferencias entre "especiales" y "curriculares" dándoles igualdad de importancia en el esquema presentado a todas por igual: Plástica, Educación Musical, Teatro y expresión Corporal, Educación Física, Ciencias Sociales; Lengua, Matemáticas, Tecnología, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana . Proponiendo para todas, un eje transversal de trabajo, que es la preservación del Medio Ambiente. Eje que también es sostenido en la planificación que denominan Globalización y en el que todas las disciplinas confluyen en un gran tema central que es : "Conociendo a Nuestros Antepasados".**

Otro cuadro de planeamiento sugerente, es el referido a las estrategias metodológicas, donde plantean "*operaciones de pensamiento*", *Técnicas de trabajo*", *Juegos, los que relacionan con el contexto, con visitas, con producciones, comprensión lectora, etc.* (Anexo III)

El trabajo realizado en el planeamiento de su práctica, da cuenta de que **todos conocen lo que los demás van a enseñar y que todos poseen un propósito y es el de articular.**

Contrario a la propuesta oficial, ellos muy claramente demuestran en estos escritos que **todas las asignaturas se muestran con el mismo nivel de significación e importancia. Aquí no aparece como mandato fundamental la alfabetización y la matemática, ya que todas las disciplinas se presentan en una interacción de igualdad valorativa.**

III - EL PLANEAMIENTO EN EL AULA

Ya en el aula, el planeamiento de cada docente presenta características que son propias. Pero las reuniones para coordinar continúan y se relaciona con un dato que unifica a toda la escuela y a estas maestras también, se refiere: al **diagnóstico inicial** que les lleva aproximadamente entre diez a veinte días al comenzar el año. Este les permite **tener en claro en que condiciones se encuentran los niños ese año en la escuela y reorganizar lo planeado para acompañarlos adecuadamente en los aprendizajes.**

Así, Fedra la coordinadora del grupo aclara:

E- ¿Si la planificación anual ya la han hecho entre todos, ¿para qué hacen este diagnóstico?.

M- Esto lo hace cada uno en su aula.

E- Y en qué se modifica esa planificación?

M- Desde donde vas a empezar porque el grupo de la tarde es muy diferente, inclusive entre grados, es muy complicado porque si no yo tendría que hacer 3 planificaciones una para cada grupo. (Anexo II- Entrevistas informales)

A diferencia de una propuesta única para todos, este grupo de docentes pareciera entender que la **“igualdad de oportunidades”** en la oferta educativa, **no radica en ofrecer lo mismo para todos**, sino enseñar en relación a las características que cada grupo posee.

Continúo:

[...] **E-** Si la compañera tuya de 4º no tiene la misma postura que vos sobre lengua, (es un supuesto), vos haces algunos ajustes en los contenidos o lo charlas con ella?.

M- No, yo lo charlo con ella Inclusive, este tipo de esquemas lo hago yo, generalmente tienen mi estilo, entonces yo durante este período les doy ejercicios similares para que de a poco se vayan acomodando con lo que traen y como lo pueden volcar. Yo les muestro mi carpeta. (Anexo II- Entrevistas informales).

Vuelve a aparecer la idea de debate y de acuerdos entre el grupo de docentes como necesidad para la organización de las propuestas de contenidos.

[...] Cuando nosotros organizamos los contenidos y que no son los contenidos que tal vez están en el centro del diseño. Tenemos los de los C. B. C., tenemos los diseños provinciales y de ahí vamos viendo cuales vamos a dar. Hacemos fundamentación del área y aparte hacemos la fundamentación nuestra, de porque estamos trabajando en eso. Hacemos eso para saber como están en realidad las cosas, a donde debo apuntar yo para que la señorita de 6° grado los reciba y la de 4° grado con migo. Esa relación, esa interacción que existe para mí y para todas las chicas, es fundamental, porque si no cada una hace lo que quiere y se encierran en una isla. [...] Con todos los ataques que tenemos externos, todo lo que vivimos nosotros desde el gobierno y la comunidad,... tenemos los padres, ... hasta maestros de otras instituciones que nos ven a nosotros como una vidriera para algunas cosas. (Anexo II- Entrevistas informales)

Con mucha claridad Fedra explica la necesidad de articular, de no aislarse en el grado, no solo desde los contenidos a enseñar, sino también para defender posturas, ideas y opiniones. Aquí vuelve a aparecer la idea del grupo como continente como necesario tanto académicamente, como formando parte de un sentido de compromiso para la defensa de la tarea que se realiza. Sobre todo, si ellas no se ajustan a las exigencias ministeriales de las propuestas de los CBC:

"Ayer estuvimos todo el día fuera de casa hasta la una... Tratando de organizar la fundamentación... lo charlamos con las chicas ¿por qué hacemos esto? Y, bueno, para mejorar lo metodológico. ¿Por qué no? Tratamos, de no sacar de los diseños que dice fundamentación o fundamentación del proyecto, fundamentación del área. Hay cosas que sí, tenemos que manejarnos con los diseños, pero hay cosas ... todo depende" (Anexo II- Entrevistas informales)

No solo reorganizan independientemente de los diseños los contenidos, sino también los aspectos metodológicos los que, según dan a entender, se relacionan con la continuidad dentro de los grados y ciclos de las posturas (fundamentaciones) y de los contenidos.

E: ¿Por qué decís que no quieren tomar cosas de los diseños?

Maestra: Te decía que cuando nosotros organizamos los contenidos, no son los contenidos que están dentro de los diseños. Del diseño sacamos donde debo apuntar yo. Por eso en el diagnóstico podemos ver lo que los chicos ya tienen...siempre uno dice este chico tiene una capacidad para expresar en forma oral, bueno esto,... que es lo que le está faltando? La parte escrita, bueno ahí tenemos que apuntar, ahí tenemos que trabajar....

E- entonces vos le enseñás lo que les falta?

M- claro, puedo enseñar lo que les falta, pero puedo potencializar la que tiene. Rescato eso,... y lo que yo siempre le digo al papá: tratemos de rescatar eso bueno que tiene y veamos por ese lado, llegar a eso que nos falte. Ojo que hay muchos que se confunden con la Competencia, la expectativa de logro, con el objetivo, con la actividad...

E- la expectativa de logro?...

M- La expectativa de logro, es la cara del docente, no la mirada, y la Competencia es la cara del alumno. La expectativa de logro es lo que yo propongo, la expectativa que yo tengo para que el chico llegue a la Competencia que es lo que el va ha demostrar que sabe o que ha aprendido para llegar. (Anexo II- Entrevistas informales)

A la hora del planeamiento Fedra y su grupo, no solo se replantean la prescripción de los contenidos, sino también los conceptos de **Competencia, expectativas de logro...**tomándolos desde otra perspectiva, considerando al niño como un sujeto con características propias, capaz de construir sus conocimientos en los tiempos necesarios y en donde el concepto rector de ser competentes, se modifica y nos habla de un sujeto autónomo y capaz de demostrar lo que sabe y lo que puede aprender. Muy distinto a los conceptos iniciales de la letra escrita del planeamiento Institucional. **De allí la necesidad del grupo como apoyo y defensa de criterios tan opuestos a los anteriormente planteados por Braslavsky en su proyecto del hombre competente del siglo XXI.**

Ya en su carpeta de **Planeamiento Áulico**, Fedra presenta sus propuestas en forma de esquemas, con flechas que vinculan la lectura con el texto narrativo y la producción. Como se puede observar en la siguiente propuesta:

“Expresión Oral

Lectura

Comprensión Lectora--- Texto Narrativo

Producción

Expresión escrita :

Dictado – Nociones Gramaticales – La oración Bimembre

S..N. T tipo de Sujeto

Indicativo

Común Colectivo

Sustantivo: Clasificación

Concreto

Abstracto

Propio

Adjetivo: Calificativo(Continúa- Anexo III – Planificaciones del aula – Cuaderno de Campo)

Para Fedra el Planeamiento tiene el sentido de la organización, es flexible, dinámico y puede modificarse en el momento mismo de la clase. Aunque planifica “casi” igual para los tres 5tos., reconoce que no puede desarrollar en los mismos tiempos y con los mismos contenidos sus clases en los diferentes cursos y a veces se detiene a hacer trabajos diferenciados para algunos niños.

Con relación a las carpetas de los alumnos Fedra me manifiesta “*La carpeta es un sostén para la enseñanza, se debe enseñar a hacer la carpeta, porque además ellos sienten que lo que esta escrito esta enseñado*”.

También Dolores realiza la etapa de diagnóstico y planifica en relación a éste. Pero en su plan escrito propone las mismas acciones en los tres 5tos.

Aquí nos habla de su forma de ver el planeamiento y las exigencias y el control de la institución (Anexo I- Entrevistas informales):

M- si cuando generalmente presentamos nosotros muestra carpeta de desarrollo didáctico, tiene que ir acompañada por una carpeta de los alumnos, entonces yo creo que ellos van controlando si lo que se ha puesto acá realmente figura en la carpeta de los chicos.

E- para todas las disciplinas es igual?

M- yo creería que para todas, la notificación es igual para todas, pero...(se calla)

E- vos tenés que presentar tu carpeta de desarrollo didáctico y junto con eso vas desarrollando con los alumnos.

M- exacto, exacto, estee..., pero no todos hacen la carpeta desarrollada así. (se queja)

E- no todos los docentes o no todos los alumnos?

M- no todos los docentes,

E- no todos planifican de la misma manera que vos?

M- exacto, no todos planifican así, algunos lo hacen en forma de proyecto, a mi me resulta cómodo, porque puedo ir viendo lo que voy graduando... (Anexo I- Entrevistas informales)

Dolores plantea que no todos pueden organizar de la misma manera y que a ella esta idea de proyectos no le permite organizarse como ella desea.(como veremos a continuación), pero que igualmente tiene en cuenta los tiempos de aprendizaje, la continuidad de contenidos y la coordinación con el grupo de sus colegas del área:

E- La presentas por semana?

M- no, no!!!

E- Entonces con que frecuencia la tienen que presentar.

M- Y a medida que vamos terminando o sea que yo cuando termine de desarrollar este tema, voy a volver a presentar

E- Lo de la unidad que viene

M- Exacto

E- Y si tenés que ampliar? Vas ampliando?

M- Exacto, voy ampliando como ahora

E- Y en realidad son iguales tus carpetas y las de los chicos?

M- Exacto, salvo la primera parte de los objetivos todo lo demás es idéntico. (Anexo I- Entrevistas informales)

Aquí su planeamiento cobra otros sentidos que no posee para sus compañeras: es prácticamente el libro que irán desarrollando prolijamente sus alumnos. Este es prolijo y minucioso como este ejemplo, en todos los temas a desarrollar:

“[...] Sistema De Numeración Posicional

Cada dígito tiene un valor según el lugar o posición que ocupa dentro del número.

Por eso este sistema se denomina posicional.

Valor absoluto y valor relativo de las cifras

Valor Absoluto: es el que tiene el dígito por sí mismo, sin importar la posición que ocupa dentro del número.

Valor relativo: es el que tiene el dígito según el lugar que ocupa dentro del número.

Toda cifra tiene dos valores: absoluto y relativo.

7.431

1.374

El siete (7) en 7.431 indica ____ 7 unidades de mil decenas

El siete (7) en 1374 indica ____ 7

Este es el valor absoluto de 7; es independiente número.

De su posición en el número número

Este es el valor relativo de 7 en cada

Depende de su posición en el

Por eso también se llama valor posicional.

(Anexo III – Planeamiento – Cuaderno de Campo)

El planeamiento de Dolores es textual a lo que el niño reproduce en sus carpetas, es muy cuidadosa de que esto se cumpla y a pesar que trabaja los mismos contenidos en todos los 5tos, respeta los tiempos que le lleva lograr esto en cada uno de ellos.

Para Dolores la planificación debe ser seguida al pie de la letra, ya que el cuaderno del niño es su libro para estudiar matemática y todo lo organiza en este sentido.

Para esta maestra uno de los sentidos de la enseñanza y en este caso de su minuciosa planificación se sostiene en la necesidad de enseñar a estudiar y por ello requiere de la organización de un texto claro, pautado e idéntico para todos los niños para que el mismo les sirva de material (libro) de estudio en su casa.

Mercedes también se tomó sus días de diagnóstico, pero este año sólo trabajó en ciencias sociales y ciencias naturales, no así tecnología. Nos dice:

"Y... a raíz de que es tan denso el programa de quinto grado hemos tratado... no es cierto... de descomprimir y volcar algunos contenidos en cuarto.

[...] lo que sí yo no puse tecnología...a medida que yo vaya a hacer las experiencias y a utilizar el material de laboratorio, el análisis de lo que estábamos haciendo, pero no hay

manera, no tengo tiempo. Antes el año pasado me ayudaba la maestra de actividades prácticas pero con la cuestión de la reconversión de su título, ahora dan teatro, a mí no me ayuda en nada. Ayuda por supuesto el teatro para la confección conjuntamente con la expresión corporal, mas es con la lengua y quizás para el área de sociales pero muy poco, no hay la integración real de trabajo de conjunto entre las materias especiales y las áreas de lengua y ciencias,... lo real no la hay.

El año pasado con la chica, la señorita de actividades prácticas hemos tratado de coordinar y mal que mal hemos ido más o menos juntas con el reciclado del material, elaboración de circuito eléctrico. (Anexo II- Entrevistas informales)

Mercedes con mucha claridad explica la imposibilidad de articular con las materias de las áreas especiales, articulación que se propone en el planeamiento pero que en los hechos y en el planeamiento del aula no se refleja.

E- En estas reuniones que Ustedes tienen de planificación por grado, han logrado establecer alguna relación entre los contenidos que las tres dictan o van a dictar?

M- Lo estamos trabajando pero...No, no hemos hasta ahora logrado nada sobre este tema... Pero en esta última reunión, hablábamos (ayer) de la revalorización de las Ciencias....yo el año pasado tenía solamente Naturales y teníamos una docente que estaba a cargo de Sociales. En cambio este año tengo yo las dos Areas...me veo, ... como que me falta el tiempo y hay docentes que tenían solo Matemática y ahora tienen Matemáticas y Ciencias, entonces como que dictaron tres años solamente Matemáticas y ahora se ven obligados a ver las Ciencias Naturales a guiarlos, por que

Interesante aquí es hacer notar: **primero**, que ellas están intentando establecer estas relaciones; **segundo**, que todas consideran que es una desvalorización hacia las disciplinas que tiene que dictar Mercedes, el darles el mismo tiempo para su oferta que el destinado a una sola; **tercero**, que esta decisión no fue tomada ni por la formación del docente, ni por propuesta de ellas, sino desde el lugar de la conducción y que de esta prescripción, no pueden escapar: las ciencias sociales y naturales no poseen un lugar de privilegio en las propuestas prescriptivas de la Transformación Educativa y ellas a esto no lo pueden revertir. Sigue la normativa de considerar la alfabetización en lengua y matemáticas como esencial en el sistema y ellas tampoco lo pueden evitar.

E- Por todo lo que me contás, supongo que has tenido que hacer una selección de Los contenidos.

Maestra: Y sí la hemos hecho, nos hemos visto obligados a priorizar contenidos.

E: Cuáles contenidos y por que los seleccionaste?.

Maestra: Especialmente Naturales y...ni te digo en sociales!!..... para que interpreten ellos las relaciones que se dan entre las dimensiones fundamentales por ejemplo: el valor que tiene lo ecológico. Y en sociales es para saber de dónde venimos, quiénes somos. (Ya visto en Capítulo de las Prácticas)

[...].Lo que hemos hecho es hacer expectativas mas generales todavía, o sea hemos puesto menos. como ahora tenemos la ciencia y hemos hecho directamente una planificación anual de toda la escuela.

Por grado se la hizo. Eso va a servir ya para turno mañana y tarde.

E: Y qué han tenido en cuenta para hacer ahora el recorte de los contenidos?

Maestra: Además de la evaluación diagnóstica las prioridades. Por que el año pasado en diciembre hemos trabajado con prioridades pedagógicas, hemos sacado lo más importante

E: ¿ que son las prioridades?

Maestra: Lo que uno considera primordial y necesario, va, de mis materias...

E: Por qué considerarás que es principal?

Maestra: De acuerdo a la evaluación que hemos tenido nosotras y hemos visto las falencias que han tenido los chicos, en evaluaciones semestrales y de ahí hemos sacado, por supuesto que aparecieron también... pero trabajamos de acuerdo a las áreas. (Anexo II- Entrevistas informales)

Si bien algunos de estas cuestiones van a ser analizadas en posteriores capítulos, aquí me interesa rescatar , **cómo la necesidad de “reducir” contenidos** llevó a esta maestra a considerar no solo el diagnóstico , sino prácticas de evaluación ya tratadas el año anterior. Dicha reducción se refleja en su carpeta de planificaciones. Donde presenta limitados trabajos que en la mayoría de los casos dan la impresión de no tener relación entre ellos, pero que si la tienen desde una lógica propia y desde la coherencia que ella pretende establecer entre los contenidos. Por ello no hay secuencialización de los mismos, sino, pareciera, tienen más que ver con esta priorización que ella realiza en estas dos ciencias: **“lo ecológico y la aplicación del método científico (en el caso de las**

ciencias naturales) y el saber quienes somos (en el caso de sociales)". Me remito a un ejemplo:

Planeamiento sobre:

Tema: Factores bióticos y abióticos.

Propuesta de trabajo:

- *Analizar desde una perspectiva ecológica los factores bióticos y abióticos.*

CLASE SIGUIENTE A LA PRESENTADA:

- *Trabajar desde el "Método Científico"*

Guía de trabajo: describe los pasos del método Científico

(Anexo III - Planeamiento)

Mercedes aparece, como la docente que más dificultades posee para ajustarse a su planeamiento, ya que debe **dividir sus clases en ciencias sociales y en ciencias Naturales**. Trata de seguir sus propuestas pero es a la que con mayor facilidad se le desajustan los temas. Si bien ella los tiene escritos, no lleva un registro de cómo avanza con cada grado, motivo por el cual olvida a veces lo que dió. Así por ejemplo: en vez de entregar a todos los 5tos las consignas ya escritas, como lo olvidó en alguno de ellos, debe dictar perdiendo así más tiempo... En realidad, es la maestra que menos registros tiene de lo planificado y de lo dado en cada 5to. A esto se suma que sus tareas se vinculan a experiencias con actividades relacionadas a salidas o a experimentos para trabajar el "método científico" (tal como ella lo considera).

Para las tres docentes el planeamiento posee un sentido organizativo claro, aunque para las tres el mismo posea características diferentes. Pero lo que aún no lograron ninguna de las tres es articular contenidos entre ellas, tal lo propuesto en el proyecto de Ciclo. Ellas son conscientes de esta dificultad y siguen reuniéndose para ver como resuelven un problema tan complejo como que las tres trabajan desde

posicionamientos muy diferentes de las ciencias en el recorte de los saberes que ellas realizan en la selección de sus contenidos.

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA VISTOS DESDE EL PLANEAMIENTO

Hasta aquí hemos podido observar tres tipos de planeamiento en estos docentes: **Uno Institucional**, que responde lo mas que puede a los lineamientos del Ministerio; **otro por ciclo**, profundamente creativo, con vuelo de integración tanto a nivel de contenidos, como expectativas de logro y de metodologías; y **los áulicos** con las limitaciones de una selección de contenidos con epistemologías diferentes, con diferentes formas de considerar el aula y sus sentidos.

Igualmente se pudo **analizar que los sentidos que trató de imponer la Transformación Educativa con tanta fuerza, no se logró concretar en las aulas de estos docentes. Cuando los mismos tienen la posibilidad de pensar libre y creativamente en su grupo, trabajan pensando en una escuela interdisciplinaria, con mucho significado en sus ofertas y coherentemente integrada. Ello nos da cuenta, que muchas pueden ser las prescripciones sobre lo que el Estado quiere formar, pro son los docentes en última instancia los que definen el para qué la escuela, desde sus prácticas concretas.**

CAPITULO IV

SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA LOS DOCENTES

Sus representaciones desde las entrevistas

LAS REPRESENTACIONES DE LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA DOLORES

En este Capítulo, pretendo **“dejar hablar”** a los docentes sobre los sentidos que ellos le atribuyen a la escuela: sus intereses, sus cuestionamientos. Pretendo capturar sus ideas desde entrevistas en profundidad (Adjuntas en Anexo 2), donde quede reflejado lo que ellos piensan sobre la escuela, el **“para que les sirve”** a los alumnos y a ellos, los contenidos que imparte, los que debería impartir, el rol que juegan los directivos, sus pares, los padres en estas decisiones....**en definitiva, trato de ver a través de ellos los sentidos de la escuela.**

Así la escuela para Dolores (la maestra de matemáticas), es un lugar de una significación tal que *“...estoy todo el tiempo en la escuela. A veces en mi casa reniegan por ello...”*. Dolores enseña matemáticas y esta muy preocupada por que los alumnos logren **comprender**. Quiere que los niños comprendan que el sistema es decimal, y considera que, para ello, debería enseñarse la historia de la numeración, que se debería contextualizar el tema desde procesos históricos , considerando el surgimiento de la numeración.

“...lo pueden entender, porque cuando ellos vayan a 6° grado van a ver el sistema binario, ... trabajan con 2 cifras, entonces ellos sí o sí tienen que saber y tienen que tener conocimiento.

Lo que hubiese sido importante hacerles, a lo mejor, es mostrarles la historia de por que nosotros tenemos este sistema...

E- ¿Por qué no se la mostraste? Vos la sabés?

"...Y si, o sea, que claro,... porque generalmente, el que nosotros tenemos se llama sistema arábigo. Bueno, cuando los Arabes iban a invadir España llevan este sistema de numeración y bueno son ellos los que nos lo traen, cuando nos conquistan y colonizan. El sistema Maya, era con los nuditos..."

E- Y si a vos te parece importante ¿Por qué no se los diste? Por que tomaste la decisión de no dárselos?

"... porque, un poco yo creo,... la historia, no es contarla así por contarla, yo creo que a la historia la tienen un poco que vivenciar. Vivenciar en que sentido ... a lo mejor yo debería haberme conectado, por ejemplo, con una persona que conozca o que sepa vamos a suponer antropología ..."

E- ¿Y porque no lo haces?

"...Y, por falta de tiempo."

E- Que significa el tiempo para vos? ¿Qué te presiona tanto, como para no poder dar esto que para vos resulta tan importante?

"Yo creo que el tema pasa un poco por el..., no se si por la supervisión del personal directivo, no se si a ellos les va a resultar. Para mi eso es importante."

E- Lo intentaste?

"No nunca."

E- Nunca te rechazaron algo porque te iba a hacer "perder el tiempo"?

"No, nunca, pero ellos tomaron la modalidad de controlar clases y bueno: ven cuántas clases has dado y cuántas clases no has dado."

E- Supónte que ellos te piden 20 clases (o planificaste 20 clases) para este tema y vos las diste. Pero en estas 20 clases enseñaste los contenidos de historia que te parecen tan importantes. Te pueden decir algo?

"Sí, porque yo creo que ellos apuntan al contenido específico."

E- ¿Cuál es el contenido específico?

" Y seria por ejemplo, numeración. Dentro de la numeración, ver los distintos sistemas de numeración."

E- ¿Pero que el niño comprenda porque es decimal?

"Yo creo un poco que no, como si a ellos no les importara."

E- ¿Qué comprendan no les importa?

“ No, porque yo creo que lo que les interesa es que el chico a lo mejor pueda componer y descomponer un número correctamente, pueda hacer una lectura y una escritura. ”

E- ¿Aunque no lo entiendan?.

“Exacto, a lo mejor en forma mecanizada, pero no les importa.”

E- Si no lo has intentado entonces, ¿es una suposición tuya?

“Sí.”

E- O hay algo que te hace sostener esta idea, hay algún dato, que sé yo, hay algo que realmente te hace pensar que realmente ellos se van a molestar?

“ Sí, generalmente cuando viene supervisión, yo creo que ellos responden también a un nivel superior. Entonces que si o si, tienen que estar los contenidos,... no importa si comprenden, como yo siempre dije...” (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Hasta aquí podemos observar que, para Dolores hay un sentido de la escuela y de la enseñanza, que es el de la oferta de contenidos lo suficientemente explicativos desde contextos histórico-sociales, que le permitan al alumno comprenderlos por su origen, por la forma de su producción y hasta por el contexto socio-antropológico donde surgieron. Dentro del sentido que Dolores le da en este caso a la escuela, el conocimiento se transforma en algo capaz de ser significado en su contexto de producción.

Pero este no es el único sentido que Dolores le atribuye a lo que debe ofrecer la escuela, también podemos ver otras varias representaciones que ella misma tiene. Si bien a ella le parece posible otorgarle a la escuela el rol de posibilitadora para la “comprensión” dentro de procesos históricos donde surge el conocimiento; por otro lado cree que debe enseñar, por prescripción de las autoridades (directivos o supervisores), contenidos marcadamente positivistas, con su correlato en la enseñanza y el aprendizaje: el conductismo.

Aparece así la representación del **control**. Control del tiempo, del contenido y de la forma de ofrecerlo. Control que le imposibilita trabajar desde su propio interés y mantenerse sujeta a un interés que ella atribuye a sus directivos.

Pero hay otras funciones que le atribuye Dolores a la escuela; en otra parte de la entrevista la vincula con la oferta que el sistema hace a lo largo de su desarrollo. En la forma en que se articula y se autocontiene. Así, frente a la pregunta en relación al contenido:

E - ¿De donde proviene el contenido que debemos enseñar?

“...Yo creo que de necesidades. Necesidades en el sentido de que si yo quiero ir o que si los chicos ingresan a una secundaria tienen que tener una base. Yo creo que es como toda **una cadena de conocimientos**. Porque yo no puedo, por ejemplo, ir a una Universidad, o vamos a suponer que quiero hacer: Lengua, debo saber separar en sujeto y predicado. Entonces yo creo que el nivel superior es el que va estableciendo las reglas para los otros. Yo siempre he querido eso.”

E- En este caso, lo que tenés que lograr enseñar lo definen los otros niveles del sistema?

“Yo creo, que ellos deben apuntar, a lo mejor, a una universidad de ingeniería o a la Escuela de Minas⁴⁶. Como que ellos estén mirando la Facultad de Ingeniería, cuales son sus necesidades, como para yo, poder hacer la base. Porque si no como hacemos. Vamos a suponer, que si yo no tengo algo que a mi me guíe, que me diga cuales son las necesidades del otro, yo no puedo trabajar para el otro. Porque si yo desconozco cuáles son sus necesidades, si yo no sé lo que ellos pretenden...”

E- No será entonces que esto que me decís en relación a la historia del sistema de numeración no lo enseñás porque no es lo que pide la Escuela de Minas o la Facultad?

*“Pero yo creo que si es importante como **cultura general** incorporar esos contenidos, porque la escuela no es el único lugar que se enseña a sumar y a restar... No sé pero, yo siempre he sentido que a lo mejor vengo..., a lo mejor es mi formación. Como que siempre me enseñaron muchas cosas, por eso yo quisiera que también los chicos sepan muchas cosas, sepan algo de historia, que ellos conozcan todo y que no todo sea una isla, que no todo este aislado, que las cosas se den por un porque...”(Anexo I – Entrevistas en profundidad)*

⁴⁶ La Escuela de Minas es un secundario dependiente de la Universidad Nacional de Jujuy que funciona bajo la dependencia de la Facultad de Ciencias Agrarias y en su mismo predio.

Aquí Dolores introduce un sentido mas a las funciones de la escuela: **el de formar a los niños dentro de la cultura general del mundo occidental**, entendiéndola como aquellos conocimientos que son producidos desde las ciencias, las artes, la literatura y que forman parte de la historia de la humanidad. Considerando que Dolores parte del supuesto de que la escuela debe generar comprensión en sus aprendizajes, plantea que la necesidad de comprender los fenómenos nos llevan a interrelacionar las ciencias, siendo ellas las encargadas de explicar el mismo objeto desde distintas ópticas. Por lo tanto, nos ubica dentro de una escuela que **debería enseñar la cultura universal, ofrecida interdisciplinariamente para permitir su comprensión..** Pero frente a su propuesta, admite que el sistema educativo, **no forma de manera adecuada** a sus docentes para estas tareas y nos dice:

“Yo veo que los docentes por ahí estamos como estamos tan mal. Que el docente primario como que venimos a cumplir con lo que nos dicen y bueno... me dijeron que enseñe esto y lo enseñe, no importa si está bien o está mal, si lo aprendieron, si no lo aprendieron, si pueden transferir, si no pueden transferir... y como que yo veo, no sé,... en las generaciones de chicos que me ha tocado ayudarlos en sus practicas y en sus residencias, que no tienen la formación suficiente. Hay muchas cosas que no conocen, que no saben, que el profesor seguramente no les da, no les enseña. Ya sea el profesor de matemáticas o el profesor de lengua, únicamente se dedica a la gramática y aísla todo y no hace y no se da cuenta que el contenido no es suficiente, que todo está relacionado, todo esta integrado. No les enseñan el porque llegaron estos números acá y no otros... por ejemplo. Que hubo una conquista, quienes fueron los que nos conquistaron , quienes fueron los que los conquistaron a ellos, si fuimos invadidos o no por otras culturas,... entonces, que el docente por ahí,... , no se si no estudia... o no se prepara o no se lo que es... pero yo he visto por ejemplo que si yo preguntaba que pasaba en 1492, qué pasó, que habrá pasado, no me saben contestar bien ... como yo le decía el otro día a la maestra de música, lo importante que es aprender la marcha a mi bandera, o la marcha de San Lorenzo, donde cuenta toda la historia de San Martín en una canción, o el Himno, nuestro Himno, nos cuenta toda la historia Argentina en una sola canción,... a lo mejor yo esté equivocada...”

“ ...entonces yo digo es importante conocer, el tener una cultura general el saber...(Se interrumpe)

“...Y para los chicos también es importante saber, o sea saber, que lo apliquen o no, pero que si o si lo tienen que saber. Qué cosas son por ejemplo, si yo le hubiese puesto, en vez de sistema decimal, le hubiese puesto arábigo... entonces iban a decir: y que es esto, ¿ porque arábigo? y ahí se da la oportunidad para contarles a ellos. Pero creo que tendríamos que

trabajar en conjunto con Mercedes en la parte de sociales, o tal vez a Mercedes no le resulte importante esto...” (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Con mucha claridad Dolores nos habla de las falencias en la formación docente. La necesidad de trabajar más en profundidad los contenidos, considerando desde otra propuesta formativa la importancia del enriquecimiento interdisciplinario.

E- Frente a todas estas tensiones que venís mencionando: Por un lado lo que te pide el sistema desde los cuerpos directivos, por otro lado está la cultura general a la que aludís, o la fuerte necesidad manifiesta para que el chico comprenda...en fin, cuando tenés que optar entre aquello que te parece que es importante, que lo hace al niño pensar, que lo hace entender; optas por contenidos que le permitan entrar a la Escuela de Minas o por las imposiciones de las autoridades, ¿ésta es, en definitiva una opción tuya, o es... (me interrumpe)

“Será porque yo también tengo que responder a alguien. Entonces yo creo que hubiese sido bueno a lo mejor charlar con los papas, o yo creo que también respondo a las expectativas de los papas. Muchas veces ellos me han pasado las comparaciones,... mira lo que se pone a enseñar esta maestra,... es maestra de matemáticas y les esta enseñando historia,... y bueno entonces trato de que....no se.

E- Vos pensas que hay una desvalorización de lo que a vos te parece importante?.

“Yo creo que sí.”

E- No es importante para los otros?.

“Exacto”.

E- Para quienes es importante?

“Yo creo que a veces para mi par.”

E- Para tus propios pares?.

Por ejemplo alguien me dijo una vez que yo era antigua, que ya no se debía enseñar números romanos, como si yo había pasado de nada enseñar números romanos y yo les planteaba que ,vamos a suponer, de que vamos a una plaza y nos encontramos con una placa y como hago para leer eso si y o no se ni un numero romano, en la vida cotidiana, no es que...tendríamos que trabajar en conjunto... (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Nos encontramos con otras representaciones sobre los sentidos de la escuela y los contenidos que ella debe brindar. En este caso, ella piensa que lo que para ella es importante, para otros (en este caso padres) no lo es. Esta representación es tan fuerte, que limita la posibilidad de una oferta diferente de contenidos.

Plantea además, la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para que los contenidos se enriquezcan. Pero frente a la pregunta concreta:

E- ¿Tienen conexión con ⁴⁷Mercedes?.

Muy poco. Lo que pasa es que con Mercedes tratamos de trabajar, por ejemplo con ella en cuestión número, entonces hago yo superficies. Bueno hacemos una composición una descomposición un tema integral...

E- Pero vos me acabas de mencionar temas que son de Historia.

Exacto, en ese sentido nunca... o sea siempre he respetado lo que ella dijo, lo que para ella puede ser importante... no sé, lo mejor es dar este tema

E- Pero ¿esta discusión se dio en el interior de ustedes?

No nunca hemos tratado de charlar con Mercedes.

E- ¿No se da por que no se puede charlar con ella?

Es que no tuvimos oportunidad.

E- ¿Y en estas reuniones de los martes⁴⁸?

No hay una forma de cómo voy a hacer para integrar estos contenidos.

E- Lo que se integran serian las áreas entre si. ¿Qué es lo que integran?

Si, tratamos , pero es difícil. Es importante trabajar y no hay que aflojar no ... (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

⁴⁷ Mercedes es la maestra de Ciencias. Sociales y Naturales.

⁴⁸ Los días martes los docentes de lengua, matemáticas y “ciencias sociales y naturales” tienen casi una mañana libre para acordar sus prácticas de 5to grado. En este horario los alumnos cursan materias de educación especial.

Si bien la representación de Dolores es que se debe trabajar de manera interdisciplinaria esta tarea se transforma en “imposible” frente a la realidad de los contenidos que ambas docentes ofrecen.

Hasta aquí son varios los sentidos que Dolores le atribuye como representaciones a la escuela: la escuela debe enseñar a **comprender** la realidad de manera que debe hacer una oferta de conocimientos **lo suficientemente contextualizados e interdisciplinarios** para que esto pueda ser aprovechado por el alumno. **Debe tener en cuenta los contenidos que el sistema requiere a lo largo de su desarrollo (hasta la Universidad), debe adecuarse a las demandas de las autoridades a las que poco parece (a su entender) interesarles la comprensión, sino la cantidad de conocimientos positivistas que ella ofrezca y que los alumnos deben recordar.** Conocimientos que son controlados por la cantidad de clases dadas a tales efectos. También juegan en estas representaciones el rol de sus pares, y el de los padres quienes sirven **de control y crítica** a sus propuestas, y que en definitiva dificultan la tarea. Pero los docentes están (a su entender) **poco preparados para ofrecer esta cultura universal**, porque es el propio sistema el que se encarga de privarlos de esta formación desde el terciario y les ofrece conocimientos parcializados, en islas de conocimientos descriptivos que no les permiten enseñar lo que ella mas anhela: **“la cultura general, transferible o no pero sumamente necesaria”** y actualmente ausente en la enseñanza, la que a su entender es necesaria para vivir en la sociedad que ella piensa que vivimos.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA FEDRA

Fedra es la maestra de lengua. Es una docente jovial, atenta, dinámica que lidera el grupo y promueve las reuniones hasta en días festivos. A Fedra le agradan las tareas de la escuela y piensa que es un espacio sumamente importante en la vida de los niños. Con Fedra hablamos de ella , de su escolaridad, de los sentidos que tuvo su escolaridad...de los

sentidos que para ella tiene hoy la escuela.

"...Cuando yo terminé, yo no soy de acá, soy del interior, cuando yo termino mi secundaria me fui a estudiar a Tucumán Bioquímica,... Estaba estudiando y empezaron las tomas de facultad justo en la época de Alfonsín. Había un desorden y yo no sabía que hacer, sentía que estaban gastando el dinero que me enviaban mis padres.... Llegó un momento que en la facultad podíamos hacer algunas materias otras que no, podía rendir algunos parciales,... Estaba todo, todo cortado. Entonces, hablo con mi papá y le digo que me quería volver. Yo quería hacer algo.

Una de mis amigas me dice: vos sabes que me inscribí en uno de esos profesorados. Y yo le digo vos sos loca, ser como una de esas maestras que tuve durante toda mi primaria que me torturó,... Entonces ella me dice que ella quería estudiar eso. Yo le dije que como iba a estudiar eso, y ella me dijo que quería estudiar "eso"... Entonces ella me dice que me inscribía y yo le decía que no, no me gusta que no es para mí, que lo que pasé en la primaria me mercó para toda la vida y no quiero cometer los mismos errores que cometieron conmigo, eso fue lo que yo le dije. Bueno me dice, te tengo que contar algo: ya te inscribí... medio que yo me enojé, era un colegio privado...

... Y comenzamos, bien porque el primer año es todo teoría, trataba de no meterme en la parte didáctica, llego junio y yo caigo en cama. Estuve muy mal, estuve enferma y quede libre en todas las materias, y cuando yo estuve mal parece que pensé: tengo que terminar este año, ver la manera, la secretaria me dice, el primer cuatrimestre tenés que rendir libre todas la materias. Ahí empecé y me enganche más, ese período que yo estuve más de un mes en mi casa me hizo pensar, retroceder, pensar cuando yo estaba en la escuela, era como si me estaría preparando para...(se detiene).

A esa edad dije, tengo que ser maestra, así que ahí la terminé en dos años. Porque me enganché tanto... que tenía profesores que me decían que no me iba a gustar pero otros que si,... me acuerdo que tenía una profesora que se llamaba Guillermina, ella enseñaba didáctica de las matemáticas, ella siempre que tenía que identificar a un alumno, decía Pedrito. En el primer parcial que tenemos con ella, me llama y me dice pero ¿porque Juan (yo había puesto un ejemplo con ese nombre),... la verdad le digo es que Pedro es mejor nombre... la verdad es que quería aprobar el parcial, porque era la necesidad de aprobar la materia o sea que tal era la necesidad de aprobar la materia, que siempre que tenía que identificar a un alumno era Pedro o los Pedros cuando era un grupo de chicos, como ella quería..". (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Fedra nos habla de lo que se impone, de aquello que se repite sólo "para pasar", de lo que se debe decir o repetir, no para aprender sino "para pasar", para aprobar, aunque en este caso no tiene valor conceptual real.

... Me enganché con todas las pilas a estudiar a prepararme es como que me mentalicé, tengo que tratar de ser una buena maestra,... pero yo no sabía que era ser una buena maestra, en esos momentos no lo sabía, yo nunca había tenido ningún tipo de contacto en un aula más que la experiencia de ser alumna y como alumna tenía una mala experiencia, porque yo tuve una sola maestra de 2° a 6°.

E- Por que decís que la imagen que tenías de tu experiencia era de una mala maestra?

"...Mala maestra ésa: que obliga, que pega. Incluso cuando me hicieron una vez un Test. Acá en Ciudad de Nieva de la Facultad, y me hicieron como retroceder en el tiempo y me ubicaron en 4°, conscientemente me fui al 4° y lloré,... ellas me llevaron y me llevaron, me dijeron entraste al grado, te sentaste, tu señorita esta parada el frente en el pizarrón y dijo que saquen los cuadernos y yo vivía la situación a la que me iban llevando y empecé a llorar angustiadísima..."

E- ¿Por qué?

"...Porque, en 4° sufría con esa maestra, yo tenía clases los sábados, con esas maestras que son institución de pueblo, que arreglan las situaciones familiares de las madres y ellas deciden que decisión tomar. Porque era así esa maestra había sido maestra de mis tías, bueno me toco a mí y la tuve que bancar, yo todavía la recuerdo con dolor..."

E- ¿Que te lo hizo tan doloroso?

"...Las diferencias, ella marcaba diferencias, esto no sirve porque tu compañera está llorando porque no pudo hacer la tarea y yo me había esforzado por hacer eso,...Además, porque yo me comía las uñas y un día que estaba con las manos en la boca, me dijo sácate la mano de ahí y yo no saque la mano...y me pegó con el puntero en los dientes, esas cosas..."

E- Y ahora que sos grande lo ves de la misma manera?

"...No quiero pensar que no me quería. Creo que ella se equivocaba en como tenía que tratar a los chicos. Creo que era la manera que ella pensaba que homogeneizaba ..."

E- Vos te portabas mal?

"...Quería llamarle la atención pero como no me daba resultado, por lo que yo le hacía todo, le estudiaba, le hacía los deberes, como decirte,... que cuando me olvidaba un acento, me lo hacía desde la palabra hasta donde terminaba la hoja. Para mí era tan agresivo eso, yo ahora lo veo agresivo. En ese momento yo decía la señorita no me quiere por eso me destroza así mi cuaderno. Yo sentía agresión...Un día, ya grande, me encontré con ella en Salta, y pude hablar con ella. Cuando hable con ella, a mí me resolvió un montón de cosas que yo tenía acá. Porque cuando me dice: "sos maestra". Sí le digo soy maestra, y "como te va porque lo chicos de hoy, son tan diferentes",... Si, porque los chicos de hoy son tan diferentes en muchas cosas, pero hay una cosa, el chico necesita el afecto, necesita el límite que se le muestre. Esto está bien hasta acá puede llegar, esto me parece... Lo que no me parece, lo que no es oportuno hacer, es hacerlo de esa manera, de pegarle un punterazo en los dientes. Eso es lo que yo trato de cambiarle a ella..."

E- Ella les enseñaba matemáticas, lengua, Ciencias Sociales...(me interrumpe)

Enseñaba todos los contenidos que supongo que yo tendría que enseñar, porque yo tengo mis cuadernos y mis carpetas...

Pero yo no podía estar con ella... Por eso yo le pedí a mi papá que me cambiara. Porque yo no quiero el mal. Por eso interviene mi papá.

E- ¿Hoy, vos sentís que te enseñó algo la señorita Betty?

"...Yo creo que si me enseñaba, tengo frases de ella que a veces las empleo con mis alumnos. Cuando por ahí estamos comiendo o les dan chocolate por el 25 de Mayo, están tomando y se van con la cabecita hacia la taza, entonces yo les digo "la boca nunca en busca de la taza, la taza siempre va en busca de la boca".

E- ¿Esas cosas te enseñaba ella?

"...Si esas cosas me enseñaba, el pelo recogido, ir limpia,... ella nos hacía desvestir, los varones miraban la pared y las chicas se levantaban la pollera..."

E- ¿Para qué?

"...Para ver si no teníamos la misma ropa interior del día anterior, por ahí a lo mejor me quedo eso de que sentimos olores... Por ejemplo miren chicos que es saludable bañarse... Yo lo que tengo de ella fue lo que hablaba de la disciplina del respeto al otro, nos teníamos que respetar unos a otros aunque ella no nos respetaba a todos..." (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Hasta aquí lo que nos muestra Fedra, es que las instituciones educativas por donde transitó (sean de nivel primario como terciario) se le presentaron como violentas, injustas y poco respetuosas del otro (sean sus ideas o sus costumbres), que para aprobar un parcial hay que decir lo que la profesora quiere, piense o no lo contrario. Que la enseñanza es más un acto de imposición y de violencia que de deseo o agrado. Sea desde la imposición de un nombre para nominar a los alumnos en el terciario o por la ortografía, la higiene y las buenas costumbres en la primaria, pero la ubica en una visualización del aprendizaje y la enseñanza vinculados más a un acto de violencia e injusticia que de placer, más de temor que de agrado. El sentido de la escuela en estas representaciones está teñido en estos recuerdos en actos de perversidad.

Al hablar de la escuela hoy, de su rol como docente, se percibe a la inversa, aunque la escuela como institución, siga siendo la misma: la encargada de reproducir la injusticia y violencia del orden social.

Fedra así nos habla del deseo de aprender y de su deseo de comprometerse:

"...Cuando yo tengo la primera reunión con los padres les digo siempre: necesito en mi grado a un niño sano y cuando me refiero a sano no me refiero a la dificultad, sino sano del interior, que venga con ganas, que se sienta a gusto y de ahí pueden venir tantas cosas que se pueden aprender... yo quiero a los chicos sanos. Por ejemplo un niño que viene de su casa, que es un niño golpeado, es un niño torturado. Me refiero a eso que todos conocemos, que le exigen cosas innecesarias dejando todo de lado y no los escuchan. Hay papás que vienen y me dicen, "mi hijo me dijo que la señorita Fedra le enseñó que vos me tenes que escuchar".

E- ¿Eso forma parte de las cosas que vos enseñas?

Yo creo que sí... Hay tantas cosas que una buena maestra tiene que enseñar, ... en las que nosotras tenemos que involucrarnos. Tal vez no nos competen pero son necesarias, porque por ahí uno tiene un día planificado, algo para hoy y no lo puedo dar porque me salen otras cosas,... Cómo hago para que esto se de,... y tendré que encontrar la manera, pero no la encuentro. Tengo uno que llora, otro que se descompone, otro que se duerme porque no ha comido ¿qué hago?...

E- Que debería o debe entonces enseñar una "buena maestra"?

"...Estamos hablando de los valores. Vemos nosotros necesario no apartarnos de esas cosas. Si o sí tenemos que enseñar, que entren dentro de nuestros diseños, nuestras planificaciones y reorganizar una cierta cantidad de requisitos a los que debemos responder y además cumplimos. Pero hay que agregarles otras cosas para que esto se lleve a cabo.

E- ¿Qué cosas?

Rescatar los valores que están tan perdidos. (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Aquí cabe la pregunta: Valores perdidos por quién? Ya que hasta aquí, en la historia de las instituciones educativas comentadas por ella, no se rescatan estos valores como portados por la escuela. Quizás por ello le da tanta importancia en relación a la función social que ella le atribuye a la escuela como transmisora de valores humanísticos, valores que aveces, dice Fedra: *"...la familia no les ofrece, como el diálogo, la necesidad del niño de ser valorado, escuchado, comprendido..."*. Su preocupación también pasa por no transformarse en la imagen de su maestra y que la escuela no se transforme en una fuente de sufrimientos. En este contexto desea que sus alumnos la recuerden como quien le enseñó valores que considera fundamentales, tales como el respeto. Aparece así la idea de la

“buena maestra” que contiene, enseña y da afecto. Que parte de un concepto de enseñar y de aprender desde el deseo y la convivencia. Así me dice:

...A mí me aflige terriblemente que el chico diga que no quiere ver a la maestra, porque no la soporto, no me gusta. Eso a mí, me aterra...a mí me aterra la idea de que el chico no me llegue. Como yo les digo, a mí me gustaría escuchar en una conversación: yo alguna vez tuve una maestra, no me acuerdo el nombre, pero que me enseñó a ser respetuoso. (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Aquí manifiesta su representación de una escuela que sea **respetuosa de los sujetos que contiene y además que enseñe respeto. Valor que jerarquiza y representa como fundamental para ser enseñado.** También aparece aquí el temor a no ser querido, “valorado” como docente.

E- Además de estos valores, qué otros conocimientos debería ofrecer la escuela?

*“...Nosotros los contenidos los extraemos, vienen del sistema, éstos son los **contenidos que se tienen que dar en la educación general básica.** Sobre eso nosotros priorizamos; esto vamos a dar y... sabemos que en donde está lo actitudinal no lo debemos olvidar...”*

E- ¿Cómo haces para priorizar esos contenidos?, ¿Vos elegís?, ¿Para qué sirven?, ¿Por qué los priorizas?

*“...Elegimos las **competencias**, ahí en lengua trabajamos con las prioridades pedagógicas. Nosotros tenemos el cuadro hecho de todas las evaluaciones estadísticas que se hacen a principio y al final del año, entonces vemos que porcentaje esta fallando entonces es una prioridad. En base a las prioridades...” (Anexo I – Entrevistas en profundidad).*

En lo que se refiere al campo disciplinar, Fedra esta convencida que **la escuela debe formar en relación a las competencias que proponen los CBC de la propuesta Ministerial,** teniendo en cuenta los tres tipos de contenidos que ellos consideran: los actitudinales, los conceptuales, y los procedimentales. Considerando, en base a estos contenidos, que es la escuela la que evalúa su logro.

También tienen en cuenta la **evaluación de calidad** que el Ministerio realiza a los efectos de ponderar **cuáles son los contenidos que deben enseñar a los alumnos** y aquellos que poseen algún tipo de déficit en su formación.

Entonces pregunto:

E- Las prioridades, las falencias que se destacan en el diagnóstico, las trabajan Ustedes solos o lo realizan con la dirección de alguien?.

"...Normalmente trabaja el coordinador⁴⁹, con su grupo y esas son las que nos sirven para saber si tenemos la comprensión lectora..." (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Es importante destacar que para ella una competencia fundamental es la **comprensión lectora**. También es importante denotar que en el momento de esta entrevista, terminaba de observar una clase de Fedra la que había consistido en la toma de una evaluación diagnóstica en la que se pedía leer un texto y contestar en relación a la introducción, al nudo y al desenlace. Por ello mi pregunta:

E- En base a tus preocupaciones, cuál sería en este caso, el tema de tu evaluación?

Ese, introducción, nudo y desenlace.

E- Porque priorizás este tema?

Porque esta evaluación es un instrumento más, no es el único, porque en otro sistema que yo he elegido para evaluar, no estaba ese modo de parcializar. Porque cuando yo vaya a la parte de producción, sepan identificar los tres momentos que pueden transcurrir en una historia. Cómo empezar una historia, que nombre le voy a poner a esa primera parte donde yo presento la historia. Todas las situaciones que pasan para lograr un final y de ahí, la cohesión, la coherencia. Porque no puedo empezar de un final o si, depende de cómo está planteado, hoy algunos cuentos empiezan por el final y luego se desarrollan.

⁴⁹ Dentro de la Panificación de la Institución, se organizan por áreas para trabajar los contenidos, cada área posee un coordinador.

Pero tratamos que el chico identifique esos momentos para que él, cuando tenga que elaborar alguno, lo pueda realizar.

E- ¿Qué tiene que ver esto con el concepto de “buena maestra” del que estábamos hablando?

“...Creo de que uno tiene que darle todas las herramientas para que él pueda identificar por un lado, conceptuar algunas cosas y después poderlas transferir para que las pueda hacer solito...” (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Presenta aquí otro sentido de la escuela, visto ya con Dolores y que tiene que ver con la idea del **aprender comprendiendo**, pero agrega un elemento muy interesante : **ella piensa que es posible**, tanto en posibilidades de formación, como en tiempos y considera que este aprendizaje debe permitirle al niño **autonomía. Debe poder después, hacerlo solo.**

Así continuamos:

E- Este diagnóstico lo realizan cuando comienzan las clases y la escuela ya elaboró su PCI , explicame un poco esto.

“...Cuando se armó el PCI habíamos hecho ya una selección de contenidos...”

E- Y en base a que se realizó esa selección de contenidos?

“...De las necesidades de los chicos...”

E- ¿Qué necesidades de los chicos?

*“...Porque por ahí a nosotros nos ha pasado que hemos tenido chicos de otras escuelas y cuando hemos recibido chicos, hemos visto que habían otras necesidades. Entonces había que detenerse,... vamos a tener que parar acá estas cosas no se vieron... Además sabemos cosas de los años anteriores, por ejemplo, nosotros hemos tenido **un gran hueco con respecto a la lectura**, porque está el chico que leía solamente las copias que nosotros les dábamos que eran cortitas y leían eso nomás, eso nos ha llevado a pensar como ⁵⁰comisión que debíamos introducir los textos. Eso lo incorporamos...”*

E- Dentro de tu planificación anual de este año, proponés enseñar nociones gramaticales, tales como adjetivos, sustantivos, verbo, pronombres...(me interrumpe)

⁵⁰ Cada área forma una comisión.

"...Todos esos contenidos sirven para cuando él tenga que producir textos, cuando tiene que emplear cada uno de esas conceptualizaciones para algunas comprensiones ortográficas,... Por eso yo decía que el chico se puede desenvolver muy bien en la parte oral, pero el problema se ve en la parte escrita..."

E- O sea que tu interés es que todos estos contenidos gramaticales estén orientados para que pueda escribir mejor?

"...Por eso hablo de la producción en la parte escrita y en la parte oral que el después de una lectura, después de la comprensión del texto... O sea que se denomina comprensión lectora. La parte oral no sólo da la comprensión a partir de un texto, nosotros lo llamamos oralidad. ¿Cómo se trabaja la oralidad? Desde una conversación espontánea..." (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Se puede observar que Fedra está convencida que entre sus funciones está la de formar niños productores de textos, que esto es posible y que para lograrlo, ella debe superar algunas dificultades de su propia formación:

E- ¿Por qué elegiste lengua Fedra?

"...No elegí lengua, más bien me llegó cuando yo estaba en otra escuela. Me pusieron en lengua, y yo una vez que estuve ahí, tuve que armarme de un montón de cosas que hacer que la lengua sea un eje en el área que está y ver que mi área sea un eje y ver como incorporar las otras, cómo conectarme con las otras ya sea con lo social..."

E- Pero cuando viniste a esta escuela ya estabas... (me interrumpe).

"...Me pusieron en lengua..."

E- Y ¿cómo hiciste para formarte en el área de lengua?

"...Buscando siempre,... he pedido a dirección que me den material. Ahora por ejemplo, les voy a pedir que me traigan todo sobre trama, que es otro vocabulario que se está utilizando, para un poco cambiar con los textos informativos y los clasificados. Bueno ahora vemos tramas y en base a eso organizamos el evento de la comisión⁵¹. Pero no elegí, cuando me dieron empecé a buscar a comprar libros a hacer cursos a pedirle a la dirección que me apoye..." (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

⁵¹ Tal como explicara anteriormente, esta comisión se organiza por áreas, para trabajar los contenidos y apoyarse en su formación.

Así resuelve el tema de la formación que el sistema no le brindó. Pero al igual que el tema de los contenidos, no puede resolver otro tema que se dirime en la capital del país: el de la **bibliografía**. La cual tampoco está pensada para los niños de las escuelas del interior y en donde Fedra expresa su preocupación al respecto:

E- ¿Cómo haces para seleccionar la bibliografía de los chicos?

"...Ah, eso me cuesta horrores, no se si te comenté que yo tenía dos libros de Alfguara que los leí y no me gustan. Me cuesta mucho, habíamos puesto que en 4° grado iban a ver textos de Jujuy y en 5° también, más algunos autores regionales y agregar otros ... Cuesta encasillarnos en eso por ahí yo tengo un texto que me hable de otro lugar y puede servir también, pero cuesta..."

E- Y con los libros de texto?

"...Claro de texto... tengo libros, busco, trato de..., ahora que con cooperadora hemos comprado libros sobre gramática, "La Gramática Hoy". Cómo está enfocada ahora, porque tengo textos viejos, donde hay definiciones que no es que no estén, o no sean las correctas, sino que en éste se utilizaba otra terminología que ahora en los nuevos textos. Los manuales, por ejemplo. Si nosotros queremos pedir un manual y el manual me habla de trama y yo al chico no le enseño eso... yo te tengo que... Si estoy pidiendo un manual, tengo que ver la manera de acomodarme al manual sino ... por eso es complicado pedir un manual..."

E- Complicado por qué?

"...Porque, porque el papá quiere que se vea todo Entonces se compra un libro para que se lo vea todo y hay algunos textos que están muy centralizados en Bs. As.... experiencias, situaciones, si fulano de tal vivía en tal barrio y tiene que ir a tal lugar, entonces le plantean una situación al chico donde él desconoce donde queda tal o cual barrio. Qué recorrido hace hasta llegar a nuestro barrio, porque, porque está centralizado allá, entonces hay que tener mucho cuidado con eso. Una vez el plan social en otra escuela me mandó un libro de lectura a mí para 5° grado donde cada cuento era de un partido o de un barrio diferente de Bs. As.

A mi eso no me servía demasiado para los chicos de Palpalá, donde yo estaba. Porque los chicos de Palpalá no ubican los barrios de su ciudad. Pero también cuando viene la evaluación de nación, también es como para todos, pero también está sintonizada en Bs. As.... y lo evalúan ellos.

Hay veces que los niños no comprenden lo que se les pregunta en esas evaluaciones, porque ojo el chico está acostumbrado por ahí a responder de determinada manera. Es lo que hablábamos de la evaluación de calidad, sino le enseñamos a responder con opción múltiple (como ellos preguntan), él cuando recibe una evaluación no sabe que hacer, marca todo, y eso es lo que hablábamos el otro día también, que si trato de que las

evaluaciones sean similares a la ejercitación que yo les doy...no son lo que ellos evalúan..." (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

Aquí surgen dos cuestiones que ya venían anunciándose en el discursos de Fedra: la centralidad del sistema y el control de los padres. Por un lado nos deja claro que el sistema educativo tiene centralizada desde la evaluación (la evaluación de calidad), la decisión acerca de los contenidos y la bibliografía. Que esto implica, a su entender, una falta de respeto a los aprendizajes de los alumnos, los que se vinculan a su cotidianeidad, a su barrio, a los cuentos de la zona. Si bien tiene clarísima la necesidad de formar en la cultura universal de la comunicación y el lenguaje, se encuentra preocupada por la ausencia de material que contenga la cultura regional.

En relación a los padres, aparecen como control de los contenidos que se deberían enseñar, prescritos en algunos casos, en los libros de texto construidos en Bs. As.

Después de conversar sobre temas como : los contenidos transversales, los actitudinales...me dice:

"...Yo soy maestra y cada día, voy como creciendo, porque a mi me gusta ahora. Yo creo que la práctica me hizo a mi maestra, ni siquiera mi residencia...Yo siempre digo de que todos podemos recibir la misma formación dentro de un profesorado o de una carrera pero en el momento en el que uno se recibe, hace de su profesión lo que uno cree que tiene que hacer..."

E- Y qué consideras que debés hacer, cuál es tu interés?

De que el chico este, pueda, por un lado sentirse a gusto de estar acá y una vez que esté a gusto acá, todo lo que reciba tratar de que le sea útil, ése es mi interés, que le sirva para algo, que le sirva... porque hay una demanda social. La sociedad espera tanto de la escuela, tantas cosas y bueno, mínimamente, lo que se pueda hacer, que rescate algo y se lleve algo... y pueda todo lo que nosotros le damos acá y que a él le sea útil, para su desenvolvimiento fuera de la escuela. Por eso yo no estoy de acuerdo con los temas descontextualizados. Por ahí le damos situaciones para que él resuelva, o que investigue cosas que no sirven para nada. Inclusive ellos lo plantean eso no me sirve Yo siempre pongo, cuando pongo: observar, identificar, diferenciar, clasificar, hipotetizar, transferir, todo lo que yo incorpore acá, bueno como lo puedo volcar en una situación cotidiana, que le sirva. Yo siempre digo: cuando enseñe la parte de comunicación y lo qué es la lengua, qué es lo que tenemos que tener nosotros, dónde nos tenemos que parar en lengua, para

qué nos sirve la lengua... para hablar, todos hablamos, ¿Todos hablamos bien?, todos escribimos pero ¿Escribimos bien?, ¿Hay algo que nos falta? ¿Hay algo que mejorar?.

E- ¿qué es escribir bien o hablar bien?.

"...Hablar bien, es tan complicado hablar bien. Trato de armar con los chicos algo que nos quede y que nos sirva para cuando nosotros tengamos que expresar lo que queremos, emitir un mensaje y que el otro lo entienda claramente. Yo tengo que emplear y tengo que respetar ciertos códigos y ciertas reglas. Porque sino el otro no me entiende, eso no me sirve para que yo me pueda comunicar con el otro. Si yo quiero mandarle a alguien por escrito algo para que me entienda, también tengo que saber escribir bien y utilizar las palabras que correspondan y si tengo algunos problemas tratar de mejorar eso, y... bueno para eso está la señorita para que juntos con la seño tratemos de corregir esos errores. Para eso esta la escuela.

Que el escrito sea claro para aquel que lo va a recibir, por que como decía Belgrano, cuando sellamos la carta, la guardamos, la carta pegada, pero la carta va dirigida a alguien,... por qué no la mandamos?. Si, ahí está también he, movilizarlo al chico, en interesarlo, de que esa nota tiene que salir bien por que va dirigida a alguien, que tiene que entender ese mensaje, porque sino no sirve. Si va a quedar acá no sirve...es un proceso, me refiero a que, desde que ingresa a la escuela, que todo lo que él escribe está bien, por que él cree que solamente eso es para la señorita, si, si,... si, él cree que es para la señorita, inclusive hay experiencias en donde un chico, uno le marca el error, puso acá "PROBLEMÁTICA" con V supongamos. Entonces le hago una línea, fíjate acá están los errores, entonces es así como b "la larga", resulta que hoy vuelve y sigue el error, está sin corregir. Entonces...¿ porque no lo corrigiste?, porque lo corrigió usted, yo ya sé que es con la B larga... como que no hay interés, porque para la única que ve ese mensaje es para la maestra y es allí donde él pierde el interés de escribir para que otro lo entienda..."

E- ¿Qué intentas hacer para que esto se revierta?-

"...Intento, haciendo. Tratando de trabajar eso...que el contenido, que le enseño vaya paralelo con otras cosas donde esté la pregunta:¿ para qué me sirve?.

Una vez hice un curso y escribí un cuento. Me gusta escribir cuentos, trato de pensar no solo en lo que yo quiero transmitir, si no también pensando en quién lo va a recibir. Entonces cuando hago la selección del texto que yo les voy a pedir quiero y trato de ubicarme en lugar de él y como lo va a recibir, qué le va a provocar a él cuando el lea eso Trato de que sea algo grato y que les sirva. Dejo de lado donde hayan cosas de temor o de mucha angustia. Yo no le voy a decir mañana no hay clases y la mayoría va a decir ¡bien!. Entonces, yo ahí para mi no lo dejo. Bien porque nos vamos a quedar en casa y vamos a emplear ese tiempo que no vamos a estar en la escuela para hacer otras cosas, no... ¡ bien porque no va Fedra a la escuela!. Para mí es eso, que les quede, que les sirva, que les guste ahora el contenido, lamentablemente hay cosas que hay que darlas, ponerle esa gota, porque por ahí hay cosas que son innecesarias, por eso es que yo peleo por la realización de contenidos que les sirvan..."

E- ¿Qué cosas son innecesarias?.

"...Que hablamos por ejemplo en las matemáticas (ya me voy a acordar de algún tema de lengua), de operar con fracciones por ejemplo, me sirven para un futuro para yo tener una

buena base matemática, para cuando vaya a un nivel medio y después cuando salga, si quiere hacer una ingeniería o algo que tenga que ver con la ciencia...”

E- A ver vos me decís que los contenidos que son “de base” son innecesarios?

“...Digo esto porque la lengua, para mí es el centro, de ahí va a poder escribir, hacer todo con sus propias normas. Para mí la lengua lo tiene que preparar para que él pueda participar de lo que es la comunicación de forma oral o de forma escrita...”

E- De cualquier manera no solo de poder ingresar a la media.

“...No solamente...”

E- O sea que cuando seleccionás los contenidos no lo haces, pensando solo en la escuela media?

“...Yo creo que si, la parte de producción y todas donde él tiene que estructurar un texto e interpretar un texto, yo creo que acá es donde nosotros tenemos que ir formando y solidificando para esto...”

E- Vos pensas que la escuela media pide eso.

“...No se...Si siento por los hijos de amigos, mis primos que van a la escuela media, que los profesores no se interesan, miran hacia otro lado. Hay profesores que van solamente por cumplir un horario, su materia, desarrollar el tema que tiene para ese día, evaluar si el chico lo aprendió y le quedó. Esa es la imagen que yo tengo, que no se ve, no se trabaja con lo que al chico le interesa, con lo que le pueda servir...” (Anexo I – Entrevistas en profundidad)

La escuela, sus conocimientos y en especial los de lengua deben ser significativos, deben estar contextuados y deben ser útiles en la vida del sujeto que aprende. Desde esta perspectiva, los saberes deben tener sentido, estar orientados a dar respuestas significativas en la vida cotidiana del niño. Así parece entonces que no hay dentro de las diferentes áreas conocimientos innecesarios, y puntualmente en la suya, que todo lo que aprende en este sentido el alumno debe ser para “hablar bien, escribir bien y entender lo que se lee”.

Cree que el sentido de la escuela y la de la oferta de estos contenidos que ella imparte, deben formar para la vida en todos los sentidos.

Las representaciones, y los recuerdos la vida institucional de Fedra, están teñidos por experiencias donde la enseñanza es un acto de imposición, donde se obvia el deseo, donde el aprendizaje esta marcado por la injusticia y la violencia. Existen así, recuerdos de

actividades sin sentido, donde debe repetirse lo que el docente quiere para “aprobar o pasar”, contenidos desvalorizados, correcciones agresivas, situaciones de inequidad y de falta de respeto.

Hoy, frente al grado, resignifica estos sentidos y trata de “rescatar los valores perdidos”, de enseñar respeto y respetar, de enseñar desde el deseo “que el alumno venga con ganas, que sienta gusto de aprender”. Siente que su función es, también, poner límites con amor, contener a través del diálogo y de la escucha atenta. Piensa que para enseñar es necesario comprometerse, “involucrarse”. Que hay que formar sujetos autónomos, “que puedan después hacerlo solitos”.

Reconoce que el sistema está centralizado, tanto en sus contenidos como en sus ofertas bibliográficas y en su evaluación “de calidad”. Pero que esto no le impide hacer una selección de sus contenidos, que le permita desde lo disciplinar, formar sujetos que comprendan y puedan hablar adecuadamente, entender los textos que lean y producirlos. Considera que es una tarea difícil, pero posible y para ello se propone completar la formación que no le dio el sistema educativo y buscar bibliografía adecuada para sus alumnos. Para ella; la escuela solo tiene **sentido** si la oferta que hace de sus conocimientos, tiene **sentido para la vida**. Por ello propone contenidos significativos, contextuados y útiles.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA MERCEDES

Mercedes es la maestra de ciencias sociales y Naturales, para el grupo de docentes es la maestra de “ciencias”. Es atenta y cordial, pero nunca pude sentarme con ella a realizar una entrevista tranquila (⁵²De hecho, todo este análisis se sostiene de las Entrevistas Informales). Nuestros encuentros fueron siempre antes o después de la observación de sus

clases, o en el aula, o durante una salida con los alumnos... Los días martes⁵³ le es imposible atenderme, ya que siempre esta con muchas actividades por realizar. Si bien me atiende de manera correcta cuando voy a observar el aula, no dispone de tiempo para terminar de conversar conmigo de los temas que se van planteando. Es mas, nuestros diálogos siempre se ven interrumpidos. Otro interesante dato a los efectos de este trabajo, es que en la Provincia hubieron casi cuatro meses de paros intermitentes (a lo largo del año) por razones salariales y de cronogramas de pago, siendo Mercedes la única maestra de 5° grado que asumió los mismos.

A Mercedes le toca la tarea de enseñar ciencias sociales y ciencias naturales, con la misma carga horaria en que, a que las demás docentes les corresponde enseñar una sola disciplina. Frente a esto me dice:

E. Porqué esta propuesta de trabajar las dos ciencias juntas?

"...Se supone que... yo hablaba ayer con las chicas y me preguntaba: ¿ dónde está la revalorización de las Ciencias?... por que ayer nos reunimos por ciclo y yo les hacía esta pregunta....Yo el año pasado tenía solamente Naturales y teníamos una docente que estaba a cargo de Sociales. En cambio este año yo tengo a mi cargo, las dos Areas... Me veo...es como que... como que me falta el tiempo y hay docentes que tenían solo Matemática y ahora tienen Matemáticas y Ciencias. Entonces, como que dictaron tres años solamente Matemáticas y ahora se ven obligados a ver las Ciencias Naturales a guiarlos, por que..."(se detiene).

E. ¿ Qué ha pasado?.

"... No sé por qué fue....yo no sé si es por que les es más fácil a ellos ..."

E. ¿ Quiénes son ellos?.

"....Dirección, si. Entonces.....aparte que las chicas no dijeron nada el año pasado, trabajé también sociales,... Pero siempre viendo que la ciencia tiene su espacio... pero que el maestro del Area matemática o de Naturales o el de Lengua, de Sociales....A veces no se cumple, se dedica más a Matemática o se dedica más a lengua, entonces ¿dónde está la

⁵² La primera entrevista planeada para realizarla con ella sola en profundidad, terminó siendo una entrevista conjunta con sus compañeras de Ciclo. Se adjunta a los efectos de dar cuenta de esta situación en Anexo I, pero no se analiza

⁵³ Todas las docentes de 4° y 5° grado tienen concentradas en el día martes sus materias especiales, lo que les da la posibilidad de reunirse esa mañana para acordar temas, planificar, etc.

prioridad de la Ciencia? la revalorización de la Ciencia ¿donde está?.....Yo ayer les decía a las chicas: Nosotros la tenemos que dar, pero si vos vas a los hechos, vos te vas a dedicar más a Matemáticas y si ves que están más flojos en matemáticas, vamos a dejar un ratito la Ciencia y le vamos a dar Matemáticas. En cambio yo no puedo hacer eso. Pero yo no puedo hacer eso, por que yo me dedico a las Ciencias. (lo dice casi como una queja)

No se les da a las ciencias el espacio que necesita, el espacio ni el tiempo, ni el lugar porque se supone que nosotras tenemos un laboratorio donde los chicos....tenemos elementos, pero no están..., no hay el espacio suficiente, la matrícula es elevada. Tenemos treinta y cinco alumnos y turno tarde está trabajando con 22 y 27..." (Anexo II – Entrevistas Informales)

Mercedes hace algunas consideraciones dignas de analizar: **la falta de lugar para el dictado de las ciencias naturales y sociales, lugar curricular, lugar físico para su enseñanza, la falta de tiempo para destinarle a tan complejos conocimientos: “No se les da a las ciencias el espacio que necesitan, el espacio, ni el tiempo, ni el lugar”.**

En el imaginario institucional, son muchas las representaciones que se tienen en relación a estas ciencias, al rol que juegan o deben jugar en la formación de los alumnos. Si partimos del hecho que estas ciencias explican la sociedad, contextualizan los conocimientos dentro de los procesos históricos-sociales donde surgen, tal como lo requería Dolores en sus comentarios, muestra, de alguna manera, el lugar secundario que la propuesta educativa de la institución le atribuye a las mismas.

Es interesante analizar cuando ella dice: “...Nosotros la tenemos que dar, pero si vos vas a los hechos, vos te vas a dedicar más a Matemáticas...”. En este planteo se puede observar, aquello que el sistema prescribe fuertemente, y es que la alfabetización fundamental a la que la escuela tiene que responder, es a la de lengua y matemáticas.

Por ello, a pesar de sus reflexiones sobre el valor de las ciencias sociales y naturales, igual termina proponiendo trabajar mas lengua y matemáticas, si los alumnos así lo requieren.

De esta manera nos plantea:

“...Lo que pasa es que yo también quería ver, como redactan, como es la letra de ellos, que errores ortográficos cometen.

Yo trato también en la Ciencia de apoyar a Lengua, vemos reglas ortográficas. Si bien este año hasta ahora no hemos repasado mucho, pero siempre trato de apoyar lengua y las reglas ortográficas....regla de acentuación, grupos ortográficos...matemáticas y las representaciones gráficas, las fracciones...” (Anexo II – Entrevistas Informales)

El lugar de Mercedes en esta situación es tan complejo y controvertido como las áreas disciplinares que le han destinado, ya que a ella también se le plantea la controversia sobre cuál es la “prioridad” a enseñar. Así es como también ella considera que **no debe dejar de dar lengua o matemáticas.**

La pregunta que le hago entonces es cómo se priorizan los contenidos:

E. Me decías Mercedes que de esta manera son muchos los contenidos que tenés que enseñar y que el tiempo te resulta escaso. Has tenido que hacer una selección de contenidos?

“...Y sí lo hemos hecho, nos hemos visto obligados a priorizar bastantes contenidos. Especialmente Naturales, para que interpreten ellos las relaciones que se dan entre las dimensiones fundamentales por ejemplo: el valor, el valor que tiene lo ecológico. Y en sociales es para saber de dónde venimos, quiénes somos...”

E. Esta selección de contenidos, con qué criterios, con qué ideas, pensando en qué, la has realizado.

“...A ver cómo podría decir... del paradigma de la ciencia ,...paradigma ecológico, otro sobre la investigación científica ...5to grado comienza a ver los pasos del método científico .A ver que mas... (se detiene)...”

E. Y que han tenido en cuenta para hacer esta propuesta?

“...Prioridades, por que el año pasado en diciembre hemos trabajado con prioridades pedagógicas, hemos sacado lo más importante ¿no es cierto?...que creíamos...”

(Mira sus planificaciones)...Está la del año pasado. Esta que tengo acá la hemos hecho a fines del año pasado y esta que salió ahora que se presentó hoy se comenzó a hacer en diciembre del año pasadoy ahí hemos tenido en cuenta las prioridades...”

E. ¿ que son las prioridades?

"...Lo que uno considera primordial y necesario enseñar, ... de mis materias ¿no?...."

E. Por que consideras que es primordial?

"...De acuerdo a las evaluaciones...De acuerdo a la evaluación que hemos tenido nosotras y hemos visto las falencias que han tenido los chicos, en evaluaciones semestrales y de ahí hemos sacado, por supuesto que aparecieron también ...este, competencias... pero trabajamos de acuerdo a las áreas,... lástima que no tengo el borrador. Y bueno, en esa planificación está por grado..."

E. Y en la de ahora?

"...Si, está desde el nivel inicial hasta séptimo año,... también lo que yo no puse fue tecnología....a medida que yo vaya a hacer las experiencias y a utilizar el material de laboratorio, el análisis de lo que estábamos haciendo, lo pondré... pero no hay manera, no tengo tiempo. Antes, el año pasado, me ayudaba la maestra de actividades prácticas pero con la cuestión de la reconversión de su título, ahora dan teatro. A mi no me ayuda en nada, en nada,... me ayuda por supuesto el teatro, para la confección juntamente con la expresión corporal. Mas es con la lengua y quizás para el área de sociales pero muy poco, no hay la integración real de trabajo, de conjunto entre las materias especiales y las áreas de lengua y ciencias, lo real es que con ciencias, no la hay.

El año pasado con la señorita de actividades prácticas hemos tratado de coordinar y mal que mal hemos ido más o menos juntas con el reciclado del material, elaboración de circuito eléctrico, ¿que más?...pero era con tecnología..."

E- ¿quien está enseñando tecnología ahora?

"La vemos a la par. Se supone que yo, que soy la maestra que doy Ciencia, tengo que dar Tecnología y Formación Ética y Ciudadana."

E- Mucho contenido.

"En la planificación nueva yo no la puse, pero la voy a enseñar"

E- No la pusiste?

"...Ni tecnología ni formación ética, para no tener la presión, pero es inevitable enseñarlas..." (Anexo II – Entrevistas Informales)

Hasta aquí vemos a una Mercedes con una representación muy fuerte: las disciplinas que son prioritarias son Lengua y Matemáticas. Pero a su vez, ella debe enseñar Sociales y Naturales, cuya selección de contenidos, se realiza en base a dos

criterios sostenidos por ella: “el valor de lo ecológico” y la necesidad que el alumno sepa “quiénes somos y de dónde venimos”. Ideas que provienen de proponerse un paradigma ecologista y el método científico. Prioridades estas que se plantearon en base a “evaluaciones semestrales” realizadas el año anterior y que han dado cuenta de la “falencias que han tenido los chicos”. Pero como si esto fuera poco, en sus representaciones, también existe la exigencia de enseñar tecnología y formación ética y ciudadana, las que a su entender “son inevitables de enseñar”.

Otra cuestión importante a considerar, es que Mercedes al igual que las otras docentes, se plantea como necesario, el trabajo interdisciplinario. Pero en este caso, ella supone que sólo con lengua o matemáticas puede compartir algún contenido, ya que no lo ve posible con el área de artística (a pesar que ella considera sociales casi puramente historia). Tal como lo plantea en párrafos anteriores.

“...Eso que el año pasado yo hable con la chica que estuvo trabajando el área de Ciencia y nosotras nos trazamos pautas de trabajar haciendo relaciones, aplicando el método científico, ¿no es cierto?, el tener que seguir pautas para hacer una experiencia, para hacer un reconocimiento, hacer contrastación de hipótesis, y bueno... yo quiero saber si ellos han trabajado o no... Lo que pasa es que le cuesta al chico plasmar, a lo mejor lo entiende pero le cuesta volcarlo en forma escrita...”

Por que yo lo que quería sacar es que ellos logren establecer relaciones, por ejemplo: lo que se supone es cierto que los aborígenes vivieron en una determinada región. El aborígen aprovecha los recursos naturales que nos ofrece la región...que lo puede volcar en tres renglones, bueno eso lo veo yo....a lo mejor es muy elevado..”. (Anexo II – Entrevistas Informales)

La necesidad de que el alumno “logre establecer relaciones” esta presente permanentemente, pero ella representa permanentemente a las ciencias desde un posicionamiento: el de un único método, el método científico. Así nos dice:

[...]E: Mercedes yo te quiero preguntar qué vas a enseñar hoy?

“...Sigo con el método de las ciencias y tienen que terminar la prueba ellos ...este, tengo que terminar la prueba....del barrio...y tienen que hacer la parte de sociales y hoy tienen una hora....tengo que dar los resultados el lunes a más tardar y si termino, terminamos el método científico, para seguir aplicándolo después durante el año...” (Anexo II – Entrevistas Informales)

Entre los temas priorizados por Mercedes, se encuentra “el Método Científico” cómo único método de las Ciencias. De allí su gran preocupación por que los niños lo trabajen todo el año, que comprendan sus “pautas a seguir para una experiencia”, su forma de obtener conocimientos.

Continuamos:

E- Me dicís que mas tarde vas a tomar prueba, que querés averiguar con la prueba que vas a tomar hoy, Mercedes?

“ ... esto de los factores contaminantes, siempre se habla y quiero saber cuanto saben, si no nos perdemos al retomar eso,... y quiero saber si ellos identifican los factores de un ecosistema, cuáles son sus componentes...Si saben hacer cadenas alimenticias,...yo este año veo estos temas , pero los completo . Si saben trabajar con línea de tiempo, si saben fijarse del tiempo fechas , períodos nada más y después si saben relacionar, para que recuerde le hago poner esto.....y esto ..y esto (marca como puntos en una línea imaginaria de tiempo)y después para que relacionen....

...Yo a veces me pongo a pensar... digo y no, no tengo tiempo... por que hoy me pongo a trabajar con ellos y en las preguntas,... ellos hacen preguntas y eso demora no? Van haciendo una tarea ligada y a pesar de que tenemos el método científico ellos necesitan que siempre el maestro esté no es cierto?, haciéndoles las preguntas para que ellos descubran cosas, relacionen. Y a veces me pongo a pensar de hacerles notificaciones a los padres, si no hicieron el deber, si no trajeron las carpeta...pero, pierdo tiempo...o me dedico a corregir y hacer las notificaciones...porque no les puedo dar un ejercicio. En Ciencias no se puede dar ejercicios para que ellos vayan haciendo y yo pueda tener tiempo de ir haciendo la notificación.

A veces yo no tengo tiempo de llevar el control y no es de este año no, siempre me ha pasado eso.

O sea que yo veo,... haciendo un balance Por ejemplo, Matemáticas lleva un control más estricto, se puede hacer un seguimiento más ,este... continuo y mas eficiente ...diría yo .Pero en ciencias no puedono puedo, tendría que tener mas tiempo o alguien que me haga las notificaciones ...” (Anexo II – Entrevistas Informales)

Aquí aparecen varias cuestiones a considerar: por un lado, otros temas para evaluar su prioridad, tales como, factores contaminantes”, “ecosistema”, y menciona una estrategia

de trabajo, que conjuntamente con el método científico, quiere que los niños implementen y establezcan relaciones, mediante el “método científico” y/o la línea del tiempo. Pero a su vez considera que las ciencias implican un nivel de atención tal con el alumno, que el maestro no puede disponer de un tiempo “libre”, en el sentido de dar una tarea para que la desarrollen “solos”, y así el poder realizar otras, tales como hacer notificaciones a los padres, corregir trabajos o controlar. Que en áreas como matemáticas el docente puede llevar un seguimiento “continuo y eficiente” de los alumnos, porque la tarea así lo permite.

E- Le das el mismo tiempo a las Ciencias Naturales que a las Sociales ?

“...No, por que tengo más afinidad a las Ciencias Naturales, aparte que considero que el programa es más largo, si bien en historia no vemos hechos ni fechas sino procesos, épocas...”

Nos deja claro aquí, que las **Ciencias Sociales solo abarcan contenidos de Historia**, y que el tiempo que le dedica a Ciencias Naturales es mayor, porque ella “tiene afinidad” con el área (lo que muy probablemente se derive, de un mayor conocimiento de la misma, dado que la enseñó junto con matemáticas el año anterior)

E- Cuando hablamos del espacio y el tiempo destinados por la institución a tus disciplinas, vos comentaste algo en relación al espacio. Tienen un espacio destinado al área, aparte del aula?

“...En realidad existe en la escuela un laboratorio que nunca se armó. En realidad el único espacio que tenemos es el aula. Ya sabés que cada maestra tenemos un aula, que en cada caso están equipadas de acuerdo al Area o disciplina de uno mismo. Yo mas o menos, ya armé el ecosistema de transición y tengo que buscar una pecera y después en junio y julio según el ritmo de los chicos, armaré el acuario y eso ya tiene que estar acá, no se puede estar sumando, no es solamente comodidad del docente...” (Anexo II – Entrevistas Informales)

Las áreas de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, poseen en la programación Institucional de estos grados menor cantidad de tiempo y un solo docente que se dedica a ambas, lo que implica también menor tiempo para posibilitar su formación. En esta decisión están involucrados los directivos.

Si bien Mercedes se siente impactada y angustiada por ello, en sus decires, también es coincidente con estas posturas, ya que, reiteradamente insiste en acompañar sus enseñanzas con contenidos de lengua y matemáticas.

Para Mercedes el sentido de los contenidos, está vinculado a un concepto positivista de investigación y de ciencia. De allí que el método único que reconoce es el método científico, y trabaja con el hasta contenidos provenientes de otros paradigmas como es el ecologista.

La selección que realiza de los contenidos, se sostiene en base a dos conceptos directrices de sus disciplinas: en Naturales, **el valor de lo ecológico** y en Sociales la **historia para saber “ de dónde venimos y en dónde estamos”**. Para ella la **interdisciplinariedad esta pensada al interior de sus disciplinas (convengamos que posee casi 4 ejes de contenidos: sociales , naturales, tecnología, formación ética)** o en situaciones muy puntuales con lengua y matemáticas

Mercedes se queja del escaso tiempo, del escaso espacio curricular y del escaso lugar físico que se le ha otorgado. Esta abrumada por el lugar que le toca en la escuela, por la gran cantidad de contenidos que debe enseñar, y esto se refleja en toda su organización. Quizá por ello, **hasta donde dialogamos, ella forma porque hay que formar, en estos contenidos que le han impuestos enseñar, pero no se plantea sentidos que involucren (aparentemente hasta el momento) otros intereses.**

CONCLUSIONES DEL CAPITULO

Este Capítulo pretendió “dejar hablar” a los docentes de esta investigación, analizando los sentidos que ellos le otorgan a su práctica. Así, nos encontramos con sentidos nuevos, diferentes a los propuestos en el proyecto Institucional, que tienen que ver en este caso, con preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que estos colegas tienen en relación con la escuela y sus sentidos.

Encontramos así, la necesidad de Dolores de plantear una enseñanza **basada en la comprensión, donde los contenidos estén lo suficientemente contextualizados y sean lo suficientemente interdisciplinarios, como para que este proceso se pueda dar. Contenidos que den cuenta de la cultura universal** (admitiendo que los docentes no han sido lo suficientemente formados por el sistema, para ello) o **Cultura General**, que actualmente están ausentes en la enseñanza y que, a su entender, **son absolutamente necesarios para vivir en la sociedad en que ella piensa que vivimos.**

Por otro lado, Fedra, que en sus representaciones resignifica los sentidos que la escuela le ofreció, cargados de imposiciones, de actividades sin sentido y de aprendizajes sin deseos. Hoy, desde el lugar de docente, da nuevos sentidos a la escuela, tratando de “rescatar valores perdidos” en la sociedad en la que vive, de enseñar respeto y respetar, de ofrecer aprendizajes cargados de deseos y significaciones. **Piensa que para enseñar hay que comprometerse, “involucrarse”, para poder formar sujetos autónomos que comprendan lo que aprenden, y que puedan “hablar adecuadamente, entender los textos que leen y producir textos con sentido para ellos y para otros.”**

Para ella la escuela solo tiene **sentido**, si la oferta que hace de sus conocimientos, **tiene sentido para la vida. Por ello propone contenidos significativos, contextualizados y útiles.**

Y a Mercedes, a quien la Institución le prescribió recortar los contenidos de sus áreas disciplinares a cargo, desde una consigna: **enseñar con la misma carga horaria**

que el resto de sus compañeras enseñan lengua o matemáticas, los contenidos de ciencias naturales, sociales, tecnología e instrucción cívica.

No casualmente abrumada, pretende realizar una **selección de contenidos desde evaluaciones que le permiten ver las dificultades de los alumnos, tratando de dar algún sentido a este brutal “recorte de saberes”**. Y, como toda profecía que se cumple, autoconfirma el mismo pensamiento de los organismos internacionales planteándose junto con ellos, que mas importante que la contextualización histórica y social de los contenidos, es alfabetizar en lengua y matemáticas. Para confirmar más esta profecía, termina ensañando positivístamente, un único concepto de ciencia y un único método para investigar, el método científico.

Intenta, desde el mas llano sentido común, establecer dos ideas claves para sus disciplinas: en sociales (considera sólo Historia), quiere que el alumno pueda saber “de dónde viene y dónde está” y en naturales, opta por un paradigma que si bien no coincide con la idea de ciencia propuesta, abre otra forma de ver las ciencias naturales: la ecología.

Sin “lugar Institucional” claro, sin “recorte” claro de su campo disciplinar, con una gran angustia y la desorientación lógica que esto le plantea, intenta ofrecer contenidos que le signifique algo a los niños que debe contener en el día a día..

Hasta aquí, los sentidos que nos ofrecieron los docentes en este capítulo, con sus ideas, representaciones y propuestas, que serán enriquecidos en el próximo capítulo, con el análisis de sus prácticas en el aula.

CAPITULO V

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN LAS PRÁCTICAS DEL AULA

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN EL AULA DE MERCEDES

Tal como fuera analizado en sus entrevistas, para Mercedes la escuela y los contenidos que ella debe ofrecer, tienen un sentido claro: Prioritariamente enseñar lengua y matemáticas y en su caso en particular: enseñar las ciencias Naturales desde una mirada ecológica y Sociales desde una perspectiva “histórica, para saber quienes somos y de donde venimos”.

También habíamos percibido que para ella las “ciencias” se sostienen desde un “método”, y este es el método científico. Esto también se evidencia en sus prácticas áulicas, a tal punto que desde sus primeras clases me explica:

E- ¿Qué vas a enseñar ahora Mercedes?.

M- Los pasos del método científico, con una sencilla experiencia. Yo tenía programada otra experiencia... pero hay... los chicos!!!. Lleva tiempo enseñarles a manejar materiales, tubo de ensayo, mechero, etc.

Así que cambie por una más sencilla, con distintos tipos de suelo, para poder ver sus componentes y para enseñar los pasos de método científico. (Anexo II – Entrevistas Informales)

Comienza la clase colocando en el pizarrón:

Los pasos del método científico.

M- Ustedes el año pasado con la Señorita Claudia aplicaron el método, había una pregunta y después cuando hicieron el experimento...

A- La respuesta.

M- Eran Verdaderas o Falsas.

A- Verdaderas.

M- ¿Después de las preguntas y respuestas que hacían?.

A- El experimento.

M- ¿Qué hacían después del experimento?.

A- Elegir, obteníamos una respuesta.

M- ¿Qué hacían con la respuesta?.

A- Controlábamos la verdadera respuesta.

M- Cual eran esos pasos? Sin esperar respuesta dice:

i. Planteo problemático.

ii. Hipótesis,

Silencio

M- ¿Por qué en ciencias sociales no se puede hacer experimentos?

A- Porque trata de temas sociales, económicos, humanos

M- Puedo hacer experimentos, pero tengo que seguir él...

A- Método científico.

M- Ahora si viene este paso:

iii. Realización de la experiencia.

iv. Resultado

v. la conclusión.

M- Ahí tenemos los pasos para hacer una experiencia.

A ver saquen los vasitos de tierra que han traído. Voy a controlar el material por lista. (*Anexo II – Observaciones de clases*)

Nos vuelve a confirmar, de esta manera, su concepto positivista tanto de las ciencias naturales como de las sociales.

A pesar de dedicarle muchas clases a este método y su “aplicación” cuando comienza a trabajar otra de sus propuestas primordiales en esta selección de contenidos que la escuela debe enseñar: el “paradigma ecologista”, se posiciona en una postura diferente. Posicionamiento que no puede sostener desde el método de investigación hasta ahora trabajado. Por tal motivo, aun sin tener absoluta conciencia de ello, plantea:

E- Mercedes, en este nuevo tema, vas a seguir trabajando con el mismo método?. ¿Cómo vas a trabajar?

M- Hemos estado viendo distintos tipos de suelo... que el suelo tiene aire tiene agua... tiene... en fin... Esto lo vieron trabajando con el método científico.

“... Entonces ahora vamos a ir a ver el ecosistema terrestre. Vamos a ver factores bióticos y abióticos hay, **que relaciones se pueden establecer entre los bióticos y los abióticos de ahí va ha salir lo que ellos pueden establecer...** y la relación... también para conocerlos, para ver como se comportan los alumnos... **Si bien seguiremos trabajando con el método, me gustaría llevar una nueva guía, con esa misma guía ir al parque...** después tenemos una salida al río, tenemos una salida río... para ver el ecosistema.

E- ¿por qué los llevas al parque?

M- Porque hay un aporte ecológico que hay que hacer. Existen elementos fuera de contexto, para poder ver a que se debe la presencia... ellos me dirán (los chicos) que tira la gente, que es lo no aprenden las personas, porque no hacen caso... Si estamos fuera me dirán: la gente esta acostumbrada tirar papales en la vía publica, que aportes harían para remediar... supongo... ¿qué saldrá de allí? .Y bueno me dirán, tengo que poner el tacho. Bueno, no sé... depende de lo que salga ahí.

Esta es una salida preliminar, aparte comenzamos con un repaso, además me permitirá conocer como se manejan ellos, y para que el chico conozca, que es lo que les pido yo. (Anexo II – Entrevistas informales)

Hasta aquí Mercedes se plantea: por un lado, conocer como se “comportan y manejan los niños, y que conozcan que es lo que ella les pide”, por otro, revela su concepto de lo que el niño debe aprender y de lo que la escuela debe enseñar en relación con el “paradigma ecológico”. En este sentido, desde lo metodológico, les plantea una guía de observación, que es diferente a su concepto de “método de las ciencias” abordado hasta ahora, pero que ahora sí forma parte de otro sentido que para ella debe tener la escuela y **que es enseñar a “mirar” la realidad, comprenderla y tratar de aportar a sus cambios desde el lugar que cada uno ocupa.** Así les dicta:

“DE VISITA A UN PEQUEÑO ECOSISTEMA

- a) *Observa y has un listado de los factores bióticos y abióticos presentes en el lugar.*
- b) *Establece 4 relaciones con los factores presentes.*
- c) *Elabora una cadena alimentaria en relación con lo que observas.*
- d) *Elabora, realiza un plano donde se observe el lugar visitado, su orientación con respecto al sol (puntos cardinales).*
- e) *¿Existen elementos fuera de contexto?. ¿Cuales?. (Botellas, papeles, latas, etc.) ¿A qué se debe su presencia? ¿Qué aportes realizarías para remediar dicha situación?” (Anexo II Observaciones Clase)*

Guía que nos habla de un concepto diferente de ciencia, no solo por su método, sino fundamentalmente por el rol que debe ocupar en la sociedad. En este caso, desde una concepción práctica de la misma.

De allí que su estrategia de enseñanza en estas clases trató de no ser tan **extremadamente analítica**, pretendiendo enseñar a los niños a **establecer relaciones**. Relaciones que les permitan una **comprensión de los fenómenos que los rodean para poder intervenir en ellos.**

Tarea que ella propone, pero que le cuesta mucho realizar por el concepto tan arraigado que posee de ciencia. Así vemos en este ajustado resumen de una sus clases:

M- existen elementos fuera de contexto? ¿Cuáles?

Nosotros vinimos a visitar un ecosistema, el ecosistema está formado por factores bióticos y abióticos, pero acá también hay otras cosas que no corresponderían

a- los alambres señorita.

M - que más?

MURMULLOS DE NIÑOS

m- todo es de Telecom ahí atrás. Todo Telecom es, existen alambres, palos, pedacitos de cintas, papeles, plásticos, ladrillos...

M- a que se debe su presencia?

.....

M- Que pusieron, cuales son los elementos que encontraron fuera de contexto.

a- pinturas secas, alambres, papeles.

M- a que se debe su presencia, porque aparece eso acá?

a- son focos contaminantes.

M- no, escuchen lo que pregunto, cómo vino a parar eso ahí?

a- porque los chicos trajeron.

M- Bueno eso sería el origen de eso y lo demás? ¿Que más tienen acá y que no han sido los chicos los que lo han traído? pero que están acá, miren observen!! a que la gente tira basura, y aquella mesa, silla, alambre, esos pedazos de cerámicos. Porque eso los chicos no han traído. O sea que a este lugar se lo usa como?

a- cascotera

M- A ver usemos otros términos.

MURMULLOS

M- los chicos vienen a depositar acá, vos crees que los chicos trajeron eso?

a- sí no creo que hayan venido volando

M- pero los chicos? ¿ Quiénes integran la institución?

a- las maestras, la directora, las porteras,

M- y tú quién crees ha venido a depositar esas cosas acá?

a- las porteras

M- las porteras, pero por que?

a- porque no le sirve y no saben dónde ponerla.

M- o sea que este lugar es usado como? (Anexo II – Observaciones de Clase)

No puede desprenderse de algo que utiliza permanentemente: su estrategia de preguntar para que los niños le den la respuesta por ella esperada.

a- basurero

M- no yo no diría basurero, porque estaría lleno de cosas y yo no los traería a un basurero.

a- para guardar

M- yo no voy a guardar lo que no sirve, busquemos un término.

.....preguntas.....

a- por las porteras

M- por qué? Porque ellas no los traen de su casa.

a- de la escuela

M- y este lugar es usado cómo entonces?

a- cuando quieren traer cosas que no sirven

M- Cómo llamarías al lugar donde depositas todo eso? ya te lo dije mirá...

a- un depósito- (Anexo II – Observaciones de Clase)

A pesar de todas sus intenciones de trabajar “estableciendo relaciones”...termina induciendo, y cuando llega a la palabra “aparentemente buscada” depósito, termina el tema de su clase. No existen explicaciones, ni argumentaciones sobre todo el contenido

propuesto; la clase consiste en llegar al término que ella enuncia, a la palabra considerada como correcta.

En el caso de método científico: su preocupación eran los pasos; en el tema del suelo, sus capas; en este caso, ecosistema, biótico, abiótico, contexto, depósito... Los conceptos que involucran estas construcciones, nunca son explicados, o los obtienen del diccionario o "de ellos mismos" en las inducciones que ellas realiza.

...La clase sigue, se describen multitud de objetos....la maestra continúa:

a- ponen todo acá porque no tienen lugar adentro.

M- muy bien, y que propondría usted para que no se use este lugar como que....,

a- basurero

M- no, no basurero, porque si no estarían las bolsas

a- ¡depósitos! (Anexo II – Observaciones de Clase)

Los niños no entendieron cuál es la diferencia; ellos ven basura.

Ella aspira trabajar desde otros **sentidos de la ciencia y de sus contenidos, anhela que los niños establezcan relaciones**, aunque ella no pueda aún ofrecer contenidos que argumenten, expliquen la realidad para que ellos puedan establecer dichas relaciones.

Lo que nos demuestra en Mercedes **un interés por otorgar un nuevo sentido a la ciencia que debe ofrecer la escuela**. Pero aún no ha logrado tomar conciencia que para ello debe enseñar argumentando y ofrecer los contenidos desde otro lugar que no sea la descripción guiada por una estrategia inductiva.

Si bien, hasta ahora, sostiene y confirma sus criterios ya enunciados en las entrevistas en relación con los contenidos “fundamentales” a enseñar (el método científico y el paradigma ecologista), surgen otros sentidos significativos en la enseñanza:

Uno de ellos es el tema de los valores.

Es muy interesante el tiempo que les dedica a enseñarles a “comportarse”. Así, en una de sus clases, (después de una de las tantas disputas que los niños tienen por los bancos), les dice:

“Hemos trabajado el otro día las formas del pensamiento. Ahí está, no sé si las láminas corresponderán, pero es lo mismo que se hizo para los tres cursos.

Trabajo, no pierdo el tiempo. Pero no me tengo que olvidar de algunas partes de formas de pensamiento dónde me dicen que tengo lo positivo, que busque oportunidades, el que construye buenas situaciones. El que tiene respeto, cuida la disciplina, controla.

¿Para que hemos trabajado todo esto? ¿Para dónde? ¿Para quién? ¿Para cuando?.

Tiene que quedar para siempre. Si no estoy acostumbrado me acostumbro por que hay cosas que son buenas, las tengo que tomar para mi forma de vida, para desenvolverme con mis compañeros, con mi familia, con mis amigos en club, en el scaut, en la catequesis, en el basquet, en la plaza... donde sea. Tomemos lo bueno, desechemos lo malo sino no crecemos, no vamos a mejorar y ya estamos en edad, Ustedes ya saben lo que es bueno y lo que es malo. Entonces traten de corregirse, de ir mejorando como personas...”. (Anexo II – Observaciones de Clase)

Esta preocupada dentro de sus parámetros de lo que es un “buen” comportamiento. Pareciera que esto también es una “prioridad” para ella, prioridad que no la plantea como “contenido planificado” pero que aparece en casi todas sus clases de diferentes maneras, ya sea en la oportunidad de una disputa, o cuando algún alumno se comporta

inadecuadamente, como es el caso que acabo de transcribir o el que transcribo a continuación:

“...Por favor, chiquito, compórtese bien. No esta en la calle está en la escuela. Hay que saber comportarse en los lugares en que está.

Mantener la postura del cuerpo, el movimiento del cuerpo, el silencio si hace falta, la atención de acuerdo al lugar, al tiempo y al momento que uno está. Si a vos te invitan a almorzar con Mirta Legrand no vas a ir a meter los pies sobre la mesa, poné los brazos bien. Hay que mantener una postura, un comportamiento, ¿o no es así? Uno piensa como te comportaras en tu casa...

Ah bueno yo en mi casa sí...pero cuando salgo afuera y no....Yo no hago eso....mentira...mentira por que ya estás acostumbrado, no te vas a dar cuenta y lo que uno está acostumbrado lo hace mecánicamente. Por eso aquí nos tenemos que ir acostumbrando....” (Anexo II – Observaciones de Clase)

En gran parte de sus clases estos temas son tratados “ocasionalmente”. Pero en la clase que desarrollo a continuación Mercedes presenta frente a los alumnos y para el friso de su aula,⁵⁴(no así en la planificación para sus directivos), los siguientes temas:

“...La maestra pide 5 minutos de tiempo... Tiempo en el que se preparan los chicos y hacen silencio. Momento en que la maestra lee un pequeño texto sobre La Paz.

M- El señor tiene cara de sabio por lo que dice ¿Ustedes que creen?, ¿Cómo se construye la paz?

A- Se la construye con amor.

M- ¿Para que les sirve la paz?

A- Para lograr la tranquilidad, la unión, la libertad, la armonía...

M- Pero para lograr eso se necesita muchas cosas que la gente haga.

A- Que sea humilde, respetuosa, bondadosa, ser libres, buenos...

⁵⁴ Ver anexo III (Planificaciones).

M- Si logramos poner cada uno de nosotros todo eso, vamos a lograr la paz a donde estemos, en la casa, en la escuela, en el club, en el parque con nuestros amigos.

Por acá hemos hecho un pequeño resumen con los chicos del otro grado que para tener paz hay que tener armonía, amor, y sobre todas las cosas paciencia.

A- Comprensión, constancia, respeto, ser honrados...

M- Vamos a ir cada día viendo cada una de estas palabras a lo largo de todo el año.

Hoy comenzamos en saber qué es La Paz, para qué la necesitamos. (Anexo II Observaciones de Clase)

Frente a esta nueva propuesta de contenidos, realizada a los niños, yo le pregunto:

E- Mercedes, hoy estas dando ciencias Naturales. Entonces, te pregunto ¿Cuándo enseñas estos temas, donde los involucras, en ciencias naturales o ciencias sociales?.

M- Yo doy ciencias, estoy dando en esta parte ciencias naturales,... respecto a los valores, y... sí yo estaría en lengua o en matemáticas... Y yo siempre trabajo esta parte de valores.

El año pasado tenía naturales nomás, había una docente que daba sociales, formación ética y ciudadana, yo daba naturales y tecnología, pero también daba yo esta parte. (Anexo II- Entrevistas informales)

Aquí está marcando algo muy importante y es que estos temas vinculados a los valores, si bien “no están planificados dentro de las disciplinas que le toca enseñar”, **para ella forman parte de los contenidos que la escuela debe ofrecer y por tal motivo los enseña dentro de cualquier disciplina.**

Así coloca en el friso del aula un afiche que dice:

Paciencia

Comprensión

Bondad

Constancia

Solidaridad

Humildad

Honradez Respeto Lealtad

(Anexo III - Planificaciones - Cuaderno de Campo)

Temas que acaba de presentar y que pretende desarrollar a lo largo de todo su año lectivo. **Quedan así, establecidos contenidos que le dan otro sentido a la escuela aparte, de alfabetizar, enseñar ciencias: el de ofrecer formación en valores sostenidos desde el propio sentido común y que no están escritos en ningún curriculum, pero que llena de otros significados sus practicas cotidianas en el aula.**

Es muy sugerente, la manera como Mercedes utiliza el **tema del control** dentro de su práctica cotidiana. A primera vista da la impresión de que ella necesita controlar si las tareas se cumplen, si tienen las carpetas, si traen el material, sólo por el hecho de controlar, ya que en la mayoría de las situaciones lo tan controlado no es utilizado. Esto se ve reflejado en casi todas sus clases:

"...M- Por eso hoy tenían que traer sus vasitos con distintos tipos de suelos, si los tienen ahí, ya vamos a controlar por lista quien lo trajo y quien no lo trajo. Quien no lo trajo sacará su cuaderno de notificaciones, pondrá la fecha de hoy y pondrá el día de la fecha no traje el Trabajo Práctico de Suelo...." (Anexo II – Observaciones de Clase)

O como en el caso de la siguiente:

“...A ver saquen el material que les pedí para hoy. Voy a controlar por lista”. (Anexo II – Observaciones de Clase).

En el caso de la siguiente clase, les pide a los niños que lean su conclusión (tarea que debían traer de la casa)...

Maestro: ¿Cuál sería el paso éste en la experiencia del suelo?

Maestro: ¿ que es lo que queremos averiguar?

Alumno: como está formado.

Maestro: ¿ Cómo está formado, no, el suelo, qué es el suelo, que más? ¿ A ver quién hizo ese paso?

Alumno: Yo

Maestra: A ver... Estibar Fabián.

¿qué es lo que queremos ver, saber. Elaborar un concepto de suelo, qué es suelo. ¿Cómo está formado?

Alumna: ¿Qué es el suelo? el suelo es la parte...

Maestra: Más fuerte.

Alumna: (.....).

Maestra: ¿Cómo está formado? .El suelo está formado por arena, restos vegetales aire y agua. ¿ Y nada más?. A ver quien tiene otro concepto, otra conclusión de suelo.

Alumno: Está formado (.....)

Maestra: de donde saco niño eso usted-

Alumno: De un libro

Maestra: tiene que mostrar la tarea que teníamos que hacer en casa... la conclusión a ver si podíamos.

Maestra: A otro niño: Usted pudo o no pudo

Alumno: No pude.

Maestra: A ver... René lea su conclusión...

Alumno: No la hice.

Maestra: ¿Por que? ... A ver... Tintilay ¿qué es el suelo? ¿Cómo está compuesto el suelo?

Mariani, Tomás Vedia... Después va a mostrarla Díaz.

Lea su conclusión. ¿ que es el suelo?, ¿Cómo está compuesto el suelo?.

... Y así se desarrolla toda la clase-

Después de preguntar al azar a la clase dice:

“Aquellos que no han traído la tarea traigan el cuaderno de notificaciones para comunicarles a sus padres... y mañana deben traer el cuaderno firmado” (Anexo II – Observaciones de Clase).

En realidad, da la impresión que lo pide mas para controlar si lo trajeron, que para hacer aclaraciones al respecto, ya que cuando ella considera que “está incompleto” no explica. Y cuando esta “completa”, pero es muy compleja la respuesta que los niños traen, no se preocupa por saber que entendieron de ella. Así, la clase se desenvuelve en un continuo de preguntas sobre “la tarea que debía traerse de la casa”.

Otra situación que ejemplifica esta situación es la que se presenta en 5° C:

“...Les comunico que ya me hice mi planilla de control Aquí dice 5° grado “C”, nombre y apellido, carpeta, preguntas, trabajos prácticos.

No se olviden que ya hay varios niños que llevaron el cuaderno de notificaciones porque no trajeron la tareas. A los que traen la tarea tres veces les coloco un uno y mando a llamar al padre, madre o tutor. Ustedes saben que todos tienen diez y que de ustedes depende

mantenerlo, que yo no empiece a llenar casilleros y ese diez baje hasta llegar al uno, porque lo tenemos que mantener...” (Anexo II – Observaciones de Clase).

Es en este grado cuando le pregunto:

E- He notado que controlas mucho si los alumnos traen las tareas o el material que les solicitás, y hasta que reciben castigo por no hacerlo, aunque a veces no lo utilicen. ¿Por qué sos tan exigente en este aspecto?

M- Yo creo que nosotros debemos enseñar a los niños que hay que cumplir con lo que se les pide. Esto pasa en todos lados, en la vida en general. Ellos tienen que aprender a ser responsables. En esto la escuela debería cumplir un lugar fundamental y los padres deberían cooperar mas. Esto le sirve al niño para desempeñarse después a lo largo de su vida... en el trabajo fundamentalmente... (Anexo II – Entrevistas informales)

Encontramos aquí el sentido de su “control” y que en definitiva es “otro sentido que ella le otorga a la escuela y a sus enseñanzas: en este caso vinculado al cumplimiento de las tareas propuestas por esa Institución. Mercedes considera que los alumnos deben aprender a ser responsables, a cumplir con los compromisos que la escuela les solicita en esta etapa de la vida. Para ella éste es un valor más que se debe enseñar. Considera que este tipo de enseñanza los forma para insertarse en cualquier institución el día de mañana, pensando fundamentalmente en el mundo del trabajo y sus exigencias. Y que la escuela es la principal formadora de este “valor”.

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN EL AULA DE DOLORES

Ya en el grado, Dolores se muestra como una maestra sumamente organizada y prolija, que lleva un orden estricto del aula y de sus propuestas de enseñanza.

En las entrevistas había observado los sentidos que para ella tienen su enseñanza y la escuela, los que estuvieron vinculados a la oferta de una enseñanza **basada en la comprensión, donde los contenidos estén lo suficientemente contextualizados y sean lo suficientemente interdisciplinarios, como para que este proceso se produzca. Contenidos de la “Cultura General”** (admitiendo que los docentes no han sido lo suficientemente formados por el sistema para ello), que actualmente están ausentes en la enseñanza y que a su entender **son absolutamente necesarios para vivir en la sociedad en que ella piensa que vivimos.**

Frente al aula, el tema se profundiza adquiriendo éste y otros sentidos:

E- ¿Por qué enseñas este tema?. (Sistema de Numeración)

M- Porque el primer contenido es conceptual, **después de haber hecho el diagnóstico observe que el sistema de numeración está bastante flojo.** (Anexo II –Entrevistas informales)

O en esta otra:

E- ¿Por qué enseñas este tema?.

M- Porque como le explicaba el otro día, es importante para el tema de la operatividad. Porque ellos pueden ordenar correctamente como van las cifras, cuando vayan a sumar (que es lo que se ha diagnosticado en este tema cuando se hizo la evaluación de diagnóstico). La ubicación de las sumas o sea los sumando, no los ubican como corresponde. Así que más que nada pasa por eso. (Anexo II – Observaciones de Clase).

Vemos que, al igual que sus compañeras, selecciona los contenidos a partir de la evaluación diagnóstica realizada al comienzo de clases entre los propuestos por los CBC de

5to año. Pero, además, Dolores utiliza otras fuentes para encontrar el sentido de lo que enseña y para realizar la selección de lo que debe ofrecer a sus alumnos:

Mientras los niños resuelven un problema Dolores me comenta:

Desde la Coordinación Provincial me convocaron para el tema de... evaluación de la calidad educativa... Todos los años, me llama la comisión de servicio y entro como veedora.

E- que es lo que te piden que hagas ahí? De veedora en que sentido?

M- De ir y capacitar a los directivos sobre la evaluación, por ejemplo, vamos va a ver la modalidad, cuando se va a implementar,

E- quien te informa?

M- la coordinadora provincial.

E- solo en el área matemáticas?

M- no, no, son las evaluaciones de calidad... son operativos nacionales

E- los docentes se informan?

M- exacto, y después se hace, se hace, se toman las evaluaciones y yo soy la encargada de dar una cierta cantidad de aplicadores, que están a mi cargo y de una cierta cantidad de escuelas que también están a mi cargo...

[...]

E- que contenidos tiene preocupación el Estado por evaluar?

M- y bueno de las cuatros áreas... o sea que al Estado le importa si se están desarrollando los objetivos que figuran en los CBC... [....]

E- a vos te sirve para algo esta evaluación?

M- Sí me sirve, me sirve, porque por un lado conozco lo que, lo que pretenden desde el Ministerio de Nación, lo que evalúan. Una porque yo tengo acceso a las evaluaciones, o sea el instrumento. Yo tengo acceso que no lo tienen los directivos ni los docentes de grado.

E- y eso en que te ayuda....?

M- mas que nada para yo ajustar mi área donde estoy trabajando.

E- Influyó en la forma en que encarabas los contenidos o realizabas la selección de estos?

M- Influyó, influyó mucho, en ese sentido, cambié, agregué. Yo vi en las evaluaciones de calidad un año que tomaron mucho de estadística.

E- por eso tu preocupación por la estadística?

M- Por ahí viene, también ¿mi preocupación es ese sentido no?

[...] Si porque no se evalúa únicamente sola, o sea la estadística Estaba presente en las Ciencias en las Ciencias Sociales, en las Ciencias Naturales, me daban gráficos, como para que ellos puedan leer información. Les daban gráficos como para que ellos puedan resolver situaciones a partir de las evaluaciones.

E- Y antes de saber que evaluaba el Estado, que te preocupaba?

M- me preocupaba en el sentido de que es un contenido que figura en los CBC y yo nunca los había incluido. (Anexo II –Entrevistas informales)

Aparece en esta entrevista informal, lo prescrito como muy fuerte como aquello que se debe enseñar porque es lo que figura en el currículum oficial y es lo que el Estado evalúa. El cumplir con lo establecido y hacer cumplir. También aparece aquello que el Estado prescribe enseñar y no se enseña, como se puede observar en la parte siguiente de la entrevista:

[...] E- hay otros contenidos que cambiaste, por estos motivos de la evaluación?

M- No , no porque la mayoría de lo que se tomaron en el sexto año figuraban en mi planificación. Pero yo he notado por ejemplo en **docentes de las ciencias**, por ejemplo **ellos en Sociales están evaluando toda la parte de Historia Argentina**, (eso pasó acá en la escuela), **y que no se da**. Toda la historia Argentina, y que en quinto no se da toda la historia Argentina, se da parte de Jujuy y parte de historia Argentina y en sexto se toma Argentina, pero no con la profundidad que ellos evalúan. Por ejemplo en la parte de formación ética, que era poca la preocupación de los docentes. Se tomaba toda la parte de Constitución Nacional o sea...

E- Les informaste eso a tus compañeras?

M- sí.

E- ellas modificaron de acuerdo a eso?

M- No sé si se modificaron, pero sí, a medida que va pasando el tiempo van cambiando. Aparte Nación manda lo que se llama remediarios, en donde se consignan cuales fueron las dificultades encontradas. O sea, en forma general y cómo encarar en forma pedagógica o didáctica esos contenidos, qué hacer para recuperarlos, para volver a replantearse cuales fueron las fallas.

E- vos estás de acuerdo con los objetivos que se evalúan?

M- yo si estoy de acuerdo, porque figuran en el CBC.

E- y en la provincia?

*M- y la provincia... si bien tiene un diseño curricular... también responde a los CBC.
(Anexo II – Entrevistas Informales)*

Aquí nos muestra Dolores que sus contenidos y las formas didácticas de abordarlos se cargan del sentido que el Ministerio, en este caso, desde las evaluaciones de calidad, le plantea como pertinentes, adecuados y necesarios. Desde esta perspectiva, la preocupación pasa por “salir bien en las evaluaciones” ya que éstos son los contenidos que el Ministerio establece que deben ser enseñados. Al decir de Zoppi (2004) “ a modo de alternativa para defenderse frente al “mundo externo” [...] eso es lo que debe hacerse en el contexto de la escuela”.

Relacionado con ello, también están en la preocupación de Dolores otras cuestiones que ella considera debe enseñar. Aparece aquí el tema de las “competencias”, que habían surgido en el Proyecto Institucional y que ella resignifica de la siguiente manera:

...Los alumnos están en clase realizando una tarea de “fijación” de contenidos ya enseñados y Dolores expresa frente a mi pregunta:

E- Dolores ¿ Porqué ponés en la planificación que vas a trabajar con **competencias**?

M- Yo trabajo desarrollando las competencias del chico, yo digo que son capacidades que tiene el chico para...(se calla)

E- Las tiene el chico?

M- si la tiene

E- Si las tiene el chico, que le enseñás vos?

M- yo le doy las herramientas y los instrumentos para que el pueda desarrollarlas.

E- Cuál es la diferencia?

M- Yo lo diferencio así y el objetivo es, hay un objetivo general, tiene mucho que ver con la expectativa de logro con la diferencia que la expectativa de logro yo la veo mas general, es como que esa expectativa yo la tengo a fin de año o en el grado o en el chico. Ahora el objetivo, yo tengo el objetivo de enseñarle, hoy que esto es ecuaciones, por ejemplo.
(Anexo II – Entrevistas Informales)

Aquí aparece que entre los sentidos de la enseñanza, esta la de ayudar a desarrollar las competencias, las que no están propuestas de la misma manera que en el ⁵⁵PEI, ni en el proyecto de Transformación Educativa. Por ello, si bien el niño las puede tener, la escuela se debe encargar de desarrollarlas más allá de su potencialidad. **Entendiendo por competencia, en el caso de Dolores, las capacidades del niño para desenvolverse en los distintos temas o áreas disciplinares.** Para ello esta maestra acude a una estrategia que también considera que la escuela debe enseñar, que se refiere a las situaciones problemáticas:

M- Comiencen a resolver el problema planteado...(les da situaciones problemáticas para que resuelvan en clase)

E- Dolores ¿ Porque pones “Situación Problemática” abarcando toda esta unidad?

M- Porque Situación Problemática abarca lectura, escritura, composición y descomposición. Acá en sistema de numeración, o sea, en el sistema de numeración me va surgir operaciones, también voy a enseñar suma, resta, multiplicación y división, cuadrado y cubo o sea en potencia qué es lo que voy a dar, operaciones,... , voy a dar propiedades, de todos las operaciones, ecuaciones y ejercicios combinados, todo esto me lleva a la situación problemática.

[...] E- no entiendo que es una situación problemática, es un contenido?

M- La situación problemática es un contenido.

E- Por qué?

M- Porque tiene estrategias que resolver, porque los chicos tienen que conocer los pasos que ellos van a dar para poder resolver esa situación problemática. La situación problemática siempre engloba los contenidos que fueron enseñados. Puede ser una

⁵⁵ Ver Cap. V- Planeamiento- Anexo III.

situación un problema con dos relaciones donde hay división y multiplicación, donde haya suma y resta donde haya por ejemplo, donde se plantee una situación problemática con una ecuación por ejemplo, en donde haya incógnita y ellos tengan que descubrir esa incógnita.

E- Para qué les sirven a ellos las situaciones problemáticas?

M- Y, porque generalmente en la ... en el vivir... no es cierto... siempre hay situaciones que se le presentan a los chicos y que por ejemplo, la mamá los manda a comprar y les manda con un billete de \$10. Entonces cuando tienen que dar el vuelto hay una situación problemática hay cálculos que ellos tienen que hacer para volver a casa con el vuelto exacto, por ejemplo.

E- Vos llamas situaciones problemáticas a las que se les presentan en la vida cotidiana?

M- si, si, si o por ejemplo voy al supermercado y veo ofertas; me conviene comprar esas ofertas o no me conviene comprar esas ofertas y si las compro cuánto gasto?, entonces hay cosas que sí o sí que tienen que aprender... esas estrategias para poder resolver... que tienen que aprender a resolverlas cuando se les presenten en la calle. (Anexo II- Entrevistas Informales)

Se presentan dos cuestiones importantes de señalar: Una, es que los contenidos (en este caso las situaciones problemáticas) deben ser lo suficientemente significativos para poder desenvolverse en la vida cotidiana y, otra, es que para que ello ocurra, debe enseñárselos dentro de situaciones que problematicen y que estén vinculadas con la realidad del alumno. **Sentido que amplía su concepto de aprender comprendiendo la ciencia, y que se relaciona, en este caso, con que el alumno debe “si o si aprender estrategias que le permitan resolver situaciones” que se le presentan en “la Calle”.**

Interesante es observar como Dolores, a pesar de sus ideas de aprendizaje comprensivo propuestos desde la resolución de situaciones problemáticas, utiliza permanentemente una estrategia de “fijación” para sus propuestas de enseñanza:.. Así se observa esta situación:

[...] M- voy a dar, acá esta mi carpeta, yo ya he tomado la evaluación de diagnostico, así que yo empiezo con sistema de numeración.

No sé hasta dónde voy a llegar, llegaré hasta valor absoluto, composición y descomposición. Supuestamente tendríamos que llegar hasta Composición y descomposición de un número y después en la próxima clase hacer la fijación...... (Anexo II – Entrevistas Informales)

O esta OTRA:

M- Ayer hicimos fijación de todo lo que fuimos aprendiendo y les he dado una copia. Acá tengo valores absolutos y relativos

E- esto son los que empezaron a hacer ayer?

M- Ayer y hoy vamos a seguir mas o menos con la misma temática o sea con composición, descomposición, lectura y escritura de números.

E- cuál es la idea tuya que buscás, con esto que estás haciendo ahora?

M- Fijar lo que se aprendió y que chicos vayan sacándose las dudas de lo que le enseñe, de lo que no entendieron. (Anexo II – Entrevistas informales)

Aunque Dolores permanentemente en sus clases se manifiesta con una organización y una oferta muy pautada donde propone la “fijación” como una de las tareas primordiales de la clase, en ningún momento piensa que aquello que deben “fijar” haya podido no ser **previamente comprendido**. Así vemos:

M- Ustedes desde 1° grado vienen trabajando con números, toda la semana pasada también los vieron, componiendo descomponiendo, escribiendo y viendo números constantemente. El año pasado han aprendido hasta la unidad de un millón o esta los diez mil.

A- Hasta los diez mil.

M- Ustedes saben cómo se llama nuestro sistema de numeración y por qué se llama así?, Alguien me puede contar? o ustedes han aprendido los numeritos porque la señorita les dijo éste es un número, nadie sabe, porque será un sistema de numeración?

A- Porque empiezan del 1.

A- Porque van en fila.

M- Alguien sabe el significado de la palabra sistema. ¿Tienen un diccionario?

[...]

M- Ya encontramos la palabrita sistema?.

A- Sí.

A- Dice conjunto de principios, conjuntos de leyes.

M- O sea que la mayoría de los conceptos,... o sea el sistema de numeración,... los numeritos, tienen reglas; yo no puedo escribir y organizar como a mí se me ocurra o leer porque tiene reglas para la lectura, la escritura y para la composición. ¿Cuáles son los números que forman nuestro sistema de numeración? ¿Serán infinitos realmente?

A- Sí.

M- Están seguros. Las cifras bases no son infinitas. [...] Y así comienza a explicar (Anexo II – Observaciones de Clase).

...

Otra particularidad de sus clases es que son una copia absolutamente fiel de su carpeta de planificaciones, desde lo que escribe en el pizarrón hasta las tareas que les da a los alumnos. **A tal punto que ella considera que las escrituras realizadas en sus cuadernos son su material de lectura y estudio. Lo considera como un libro.** Surge así, otro sentido más de la escolaridad en Dolores:

Vamos a poner la fecha de hoy y como título vamos a poner Sistema de Numeración. Les voy a pedir que lo vayan haciendo conmigo.

A- Señó cortamos la fotocopia número uno?

M- ¿Dije que recorten?

E- En estos momentos la maestra escribe en el pizarrón Sistema de Numeración:

Recibe este nombre debido a que se utilizan diez símbolos etc.

M- ¿Cuáles son esos diez dígitos o sea diez cifras o sea diez símbolos básicos-

A- del 0 al 9.

M- Bien, cuando yo combine estos diez dígitos voy a obtener el número que yo quiera. Con esos diez números se forman todos pero todos los números.

E- Nuevamente escribe en el pizarrón y los niños copian el mismo texto de la planificación.

M- Escúchenme ¿Qué finalidad tendrá que yo este escribiendo todo esto en él pizarrón? y que ustedes lo estén copiando?, ¿Para que será?.

A- Para estudiar.

M- Ustedes ya saben que cada vez que aprendamos un tema lo tienen que estudiar porque después viene la prueba y, si no tomo nota, de donde voy a estudiar, ¿Por qué yo no le he pedido manual o sí?. Entonces la finalidad que tienen que copiar de él pizarrón es que...

A- Lo tengamos para estudiar.

M- Alguien me puede explicar que dice en él pizarrón, si realmente lo entienden?.

A- Explica que esos son los números básicos.

M- ¿Qué más dice?

A- Que se utilizan todos los números, que con esos números podemos formar otros números.

Continúa... (Anexo II – Observaciones de Clase)

Este es para ella otro de los sentidos que le da a la escuela: enseñar a estudiar, y para ello, a organizar por escrito lo que se explica en clase a los efectos de poder luego estudiar en casa “entendiendo lo que estudian desde su propio material”.

E- Me pregunto si los niños conocen la palabra relativo y absoluto.

M- Yo les he dicho el primer día de clases que a las dudas hay que sacárselas en el aula. Si no entiendo no tengo que llevar el problema a la casa ni a la mamá ni al papá y decirles lo que pasa es que a la señorita no le entendí lo que me explico, enseñame vos. Si tenemos que explicar un montón de veces lo vamos a hacer. Así que si no entendieron pregunten, así que si no entendieron no se queden callados tienen que aprender a preguntar. Si no pregunto ahora vamos a preguntar cuando pasemos a otro tema, terminemos este tema y preguntemos señorita no entendí... (Anexo II – Entrevistas Informales)

Así surge otro sentido de la escuela que Dolores considera fundamental y es la idea de sostener que son los docentes y no los padres, los que deben intervenir en estas cuestiones, y que es en el espacio de la escuela donde el niño debe formarse en estos temas. También ressignifica el valor de la pregunta en la enseñanza, desde su concepto

de aprender comprendiendo: “tienen que aprender a preguntar, porque sino no entienden”...

Otra cuestión a considerar es el significado que en sus prácticas tiene el **tiempo para la enseñanza**, el que pareciera relacionar con su forma de ofrecer los contenidos, un ejemplo de ello es lo que me comenta en esta clase:

E- ¿Vos pensás que entienden?

M- *Por ahí no, lo ideal sería que los chicos trabajen con material concreto.*

E- ¿Por qué no lo hacés?.

M- *El tiempo, más que nada, el mover sillas, tendríamos que estar agrupados, tener el material concreto, entonces no se puede. Porque no dispongo del tiempo necesario para ello. El tiempo no me lo permite [...]*

Lo que aparece además próximo a una problemática para ella muy importante: el que los niños logren comprender:

E- ¿Cómo haces para saber si todos te entendieron?, Por qué son muchos...

M- *Veo que algunos... al mirarlos sé que algunos están perdidos, lo que habría que hacer ahora es la ejercitación. Poner ejercicios y mirar cada una y ahí empezar los que no entienden.*

E- Vos pensas que diste el tema, cómo lo habías planteado? Hay alguna cosa que diga que no esta funcionando?

M- *Me gustaría que sea un poquito más rápido, pero tampoco puedo avanzar si ellos no entienden, tengo que ver el tiempo de ellos y no mi tiempo. Me gustaría más rápido porque supuestamente es tema que ya vieron.*

E- ¿quién te gradúa los tiempos Dolores?

M- *Y creo que a veces los chicos, otras veces yo porque ahí o sea..*

E- Yo me refiero a tu preocupación por el tiempo. ¿Quién limita tus tiempos? ¿Quién dice bueno... (me interrumpe)

M- La cantidad... la cantidad de contenido. Yo tengo que terminar el bimestre con una cierta cantidad de contenido que enseñamos. O sea que al final del bimestre tengo que hacer una devolución de unidad... y bueno, la unidad tiene temas que yo he seleccionado y si no me apuro y si no trato de verlos no voy a llegar a cumplir con lo que yo he planificado, tengo que tratar pero bueno....

Si se llega o si no se llega... hay motivos, no es que no haya llegado por que no se dió... puede ocurrir que simplemente los chicos son más lentos y terminamos mas tarde y tenemos que volver a repetir... (Anexo II – Entrevistas Informales)

La temática del tiempo se presenta en Dolores desde dos perspectivas:

- Una vinculada a los **tiempos del aprendizaje y a los tiempos de la escuela**, ya que ella considera, debe abordar determinada cantidad de contenidos en un período prefijado (en este caso seleccionados por ella) de tiempo. **Pero a pesar de sus propias exigencias si la escuela cumple con su función, el tiempo no se pierde, sino que “hay motivos, no es que no se haya llegado porque no se dio”, y el sentido que le otorga en este caso al tiempo, es el de la tolerancia en el aprendizaje del otro, del diferente, del grupo de clase.**
- **Otra se relaciona con la oferta de los conocimientos**, ya que a pesar de estar convencida de que el niño comprendería mas fácilmente con otra estrategia (el material concreto, el debate en grupos), no la concreta en aras del escaso tiempo que posee para desarrollar “tantos contenidos”. Lo que no queda claro tanto en ella como en sus colegas es el origen e esta exigencia temporal.

Tal como a sus compañeras, aunque desde su propia visión, el **tema de los valores y la disciplina** también es preocupación de esta maestra. Por ello, procura que los padres se enteren del rendimiento de sus hijos, pero el principal motivo de su aflicción pasa por que los padres se notifiquen del comportamiento del niño:

Enojada:

- *Quien más tenía notificaciones?*

Pasando por las filas mirando los cuadernos

MURMULLOS

- *no me digan que le mostré al papá y no la firmó porque eso es una mentira.*

MURMULLOS.

- *AHHH, me olvidé la notificación. ¿Por qué? No me hago responsable de mis actos? ¿ Por qué no asumo lo que hago? ¿Quién más tenía notificaciones?*

- *Otro! Que ni siquiera mostró el cuaderno de notificaciones, al padre. Fijate que ahí hay una rayita que divide las comunicaciones. Quién mas tenía notificación?*

- *Otro que ni siquiera mostró el cuaderno a los padres*

- *Si se olvidó el cuaderno!!!!*

Cuando se acerca al escritorio después de caminar por todas las filas:

E- por qué motivo era la notificación?

M- Porque cuando vine ayer después de charlar con usted era un desastre el aula, un desastre, la pizarra toda escrita, este,....., caótica era el aula.

E- Pero no tenían clase de educación física?

M- Sí tenían...

E- y por qué a estos chicos, quizás fueron los del otro 5to...?

M- Porque ellos fueron los que escribieron en la pizarra... [...] Así como ellos acostumbran a llevar el cuaderno, donde anotamos qué es lo que paso, yo mando notificaciones y no llegan a la casa.... los padresno vienen a la reunión...

E- que se hace cuando los chicos se portan mal aparte de mandarles la notificación? Hay alguna sanción?

M- Sanción, sanción, como tal no hay, pero aquellos chicos como caso extremo...ya se les solicita a los padres que los saquen de la escuela.

E- Hay algún proyecto de disciplina en la escuela?

M- Tenemos un código de convivencia, pero el código de convivencia no existe para ellos... no sirve de nada que esté en la escuela... así que.

E- O sea que es actividad de la escuela enseñarles a los chicos a portarse bien... (me interrumpe)

M- Si... pero los chicos ya se pasan de comportamiento, las agresiones... a veces se creen que sé yo... vivos... pero yo creo que lo que hay que hacer es hablar con los padres, notificar a los padres de lo que ellos hacen... (Anexo II – Observaciones de Clase)

Dolores hace referencia a tres cuestiones en este tema:

- Una es que los alumnos deben responsabilizarse mediante notificaciones, de hacerles saber a los padres sobre estas cuestiones, cuestiones que no discute con ellos.
- La segunda, es que si bien existe un código de convivencia en la escuela, pareciera que, para Dolores, este tema prefiere trabajarlo con los padres, sea desde notificaciones o desde reuniones.
- La tercera refiere a la existencia de un código de convivencia, que da a entender que no se aplica y el cual propone sanciones muy fuertes, tales como la expulsión.

LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA EN EL AULA DE FEDRA

Fedra es en el aula, tal como se presentó en las entrevistas, una maestra afectuosa, trabajadora y llena de vitalidad. Y tal como lo manifiesta en ellas, el **sentido más importante que le da a la escuela es formar sujetos que puedan comprender los textos que leen, producir textos que se comprendan y expresarse en su oralidad con precisión y corrección.** Y aunque la selección de contenidos se sostiene casi con los mismos criterios de sus compañeras, (comenzando con una evaluación diagnóstica), tiene algunas variaciones por el sentido que ella le asigna a su disciplina. Criterio que me explica mientras evalúa:

E- ¿Qué es lo que evalúas en tu diagnóstico?

M- Durante el período de diagnóstico nosotros, hemos quedado de acuerdo con las chicas que tuvieron estos grados, en pasarnos todos los contenidos que se vieron el año anterior. En base a eso durante 10 días hemos tratado de rever todos esos subcontenidos y hemos ido explicando diferentes enfoques.

E- Entonces estos primeros 10 días son...

M- Son de diagnóstico y repaso...

E- ¿De repaso?

M- Si, de repaso también. Esto ya lo vieron el año pasado. Entonces yo estoy viendo como, que es lo que hay que afianzar, desde donde partir. Entonces, mañana o pasado avanzamos. De acuerdo a los contenidos que hemos estructurado dentro de la planificación anual y en base a los ajustes...

[...] **E- ¿Esta evaluación contempla todos los contenidos?**

M- No, es un instrumento más, yo quiero ver la producción de ellos, que trabajen producción para marcar la parte cognitiva: comprensión, ortografía, si ellos identifican. Por eso yo acá pongo si ellos identifican oración, párrafo, lazos, personajes, lugar, si producen mensajes.

E- Por eso te pregunto, si todo lo que a vos te preocupa esta puesto en la evaluación?

M- Evalúo cómo ellos pueden transcribir, lo que ellos pueden manejar, la parte oral o la parte escrita, si respetan algunas reglas, si respetan espacios, si arman estructuras, si son coherentes.

E- Que escriba.

*M- Si, respetando, como le decía, respetando las puntuaciones, si hay coherencia, si él puede armar algo, porque es muy difícil para el chico y por ahí de forma oral él puede responder perfecto, se da cuenta, su interpretación es buena, pero cuando él tiene que ir a la carpetita cuesta. Cuesta, porque son muchas las cosas que él tiene que respetar para poder estructurar algo bueno. Entonces de ahí quiero partir yo de cómo hace la letra, de cómo se ubica en el espacio, porque hay dificultades en eso, porque yo he notado, porque ya he estado visando, porque ya he hecho un listado, de todas las cosas que he ido viendo.
(Anexo II – Observaciones de Clase)*

Hasta aquí nos cuenta el sentido del diagnóstico para esta selección de lo que “debe enseñar” en su área, no solo ella, sino también sus colegas de la misma disciplina, de otros años. Y mientras los niños realizan la actividad dada por Fedra, aprovecho para seguir preguntando:

E- Esta selección sólo se sostiene de lo obtenido de esta etapa de diagnóstico?

M- No, aquí puede ver, estos son los borradores de ayer de lengua, de los 3 años.

E- Qué interesante....(Muestra un borrador trabajado por todas las maestras de los 5tos años)

M- Depende también de los alumnos... Cuando nosotros organizamos los contenidos y que no son los contenidos que tal vez están en el centro del diseño, tenemos los de los C. B. C., tenemos los diseños provinciales y de ahí vamos viendo cuales vamos a dar.

Hacemos eso para saber como están en realidad las cosas, a donde debo apuntar yo para que la señorita de 6° grado la reciba y la de 4° grado conmigo. Esa relación, esa interacción que existe para mí y para todas las chicas es fundamental porque si no cada una hace lo que quiere y se encierran en una isla y... en mi isla no quiero que me cambien. (Anexo II – Entrevistas Informales)

Aquí Fedra nos habla de un proceso de trabajo docente que si bien se basa en los contenidos propuestos por los CBC y los lineamientos del Estado, **son estos docentes quienes determinan su propia fundamentación, sus prioridades, y la forma de selección de lo que se debe enseñar.** Nos explica cómo piensan la organización anual de contenidos y cómo deben proponer una articulación entre ellos, para que el sentido de la enseñanza se cumpla. Pero, además, aclara que para organizar el aula, requiere de este conocimiento fundamental del niño, que sólo se lo brinda el contacto de esos primeros 10 días con él en esta llamada “evaluación diagnóstica”:

M- Gracias al diagnóstico, podés saber desde donde vas a empezar porque cada grado (A, B, y C) es muy diferente. Es muy complicado porque debo considerar para enseñar que estos tres grupos son distintos (se refiere a los tres quintos que las tres maestras tienen a su cargo). (Anexo II – Entrevistas Informales)

Fedra, además de diagnosticar, califica estas evaluaciones:

Mientras los niños desarrollan su evaluación, le pregunto:

E- Te puedo hacer una pregunta, es sobre la evaluación. ¿Les ponés nota?

M- *Lamentablemente tengo que poner una nota, porque ésta particularmente va a dirección. Pero también voy a presentar un informe ya voy a ver como hago voy a poner una grilla, poner alcanzado, logrado... una cosa así. Teniendo en cuenta los demás instrumentos que tuve yo en cuenta para poder evaluar.*

E- ¿Qué otros instrumentos tuviste en cuenta para poder evaluar?

M- *Todo esto que esta acá, con ejercicios que yo me llevo a mí casa, todo está en las carpetas de ellos.*

E- ¿Cuál sería el sentido para vos de poner nota en una evaluación diagnóstica?

M- *Para ver un poco en que, no es que a la nota la voy a poner después en la libreta, no tiene una calificación ese ejercicio.*

E- ¿Y ellos lo saben después?

M- *Los chicos si, porque yo se los pongo, claro porque yo después les devuelvo, eso después va a la carpeta, lo firma el papá. Primero lo llevo a dirección.*

E- ¿Para qué te sirve esto?

M- *Por ahí un poco, es el instrumento para ir viendo, porque por ahí no son los resultados los que yo creía que iban a ser o hay muchos muy bajos, entonces me pongo a pensar. Lo primero que pienso es si el instrumento no sirvió, a lo mejor no era necesario para esto y bueno me sirve de repaso para ver cómo va a ser el próximo, no lo descarto totalmente. Pero le coloco un asterisco rojo como para decir este no me dio buen resultado y es para decir que algo esta pasando. Porque por ahí nosotros trabajamos de una manera y cuando le presentamos un instrumento al chico y es totalmente de otra manera, los resultados seguramente van a ser un verdadero desastre. Pero también me están sirviendo para hacer un diagnostico como para saber que comprenden los niños. (Anexo II – Entrevistas Informales)*

Dos cuestiones surgen como interesantes para analizar: Una, sigue confirmando que para poder enseñar es necesario tener un conocimiento exhaustivo del grupo, otra que no tiene sentido evaluar si el instrumento con el que se evalúa no se corresponde con la forma de enseñanza. De allí la pregunta:

E- ¿En las evaluaciones, vos hacés preguntas muy semejantes a como enseñás?

M- *Si, generalmente, si porque por ahí complejo para que los haga pensar un poquito para que los haga pensar un poquito más, tratar de no hacer, no igual, como en evaluaciones de acción múltiple, no me gustaban mucho...*

E- ¿Quién las propone?

M- La Nación y por ahí... La Nación manda las evaluaciones acá y el chico en su vida trabajó de esa manera y entonces por ahí un ejercicio, un trabajo práctico, no como instrumento de evaluación, como para que se familiarice y él sepa de que se trata... y sepa que tiene que hacer y marcar todas las burbujitas de manera adecuada. Pero cuando vimos la evaluación de la nación, la evaluadora... no sabía explicar o no nos dejaba entrar a nosotras para explicarles a los chicos.

E- ¿Qué estaban evaluando?, ¿Vos viste lo que les tomaban?

M- Sí, algunas me dejaron verlas y otras no me las dejaron ver. Un poco me parece que estaban evaluando, que les dan las estadísticas, no les interesa la respuesta donde el chico pueda elaborar un poco más.

Es que tendrían por ahí dejar que el chico elabore algo. A excepción de la carta, porque le pedían una carta, después era todo marcar... (Anexo II – Entrevistas Informales)

Así Fedra resignifica el sentido de la evaluación de calidad, y reafirma su idea de que la función de la escuela es enseñar desde la perspectiva de la ciencia que ella ofrece; la lengua como sistema de comunicación social. Pero, además, no descalifica el control del Estado y propone que el niño pueda entender estas formas de evaluar que tiene la sociedad en la que vive. Ya que no sólo parece que hay que saber producir textos, sino que además hay que adecuarse a lo que pide el sistema en que vivimos.

Hasta aquí los sentidos de diagnosticar y organizarse con las demás colegas del área. También hasta aquí Fedra nos da un posicionamiento sobre la ciencia que enseña, una ciencia orientada a los procesos comunicacionales, que posee en sí misma el sentido de la comunicación social.

Esto se lo va a observar a lo largo de todas sus clases y todos los contenidos, hasta en las formas de ofrecer estos conocimientos, ya que en todas estas situaciones mantiene su posicionamiento sobre el rol de la escuela y lo que debe enseñar. Aquí solo tomaré algunos ejemplos, de contenidos tales como “comprensión de textos”, “comprensión de consignas”, “producción de textos”, “oralidad”..., para luego analizar algunas de sus “formas de enseñarlos”, sólo a los efectos de contextualizar en el marco de sus prácticas áulicas, los sentidos que ella enuncia en sus propuestas.

En esta clase propone la producción creativa de un cuento:

E- ¿Tienen que armar un cuento?

M- Ahora les voy a explicar.

Vamos a hacer un trabajo hoy continuando...

- Atiendan por favor para que sepan qué hacer ahora. Se acuerdan que yo les había contado este cuento que se llama "Buen corazón". Ustedes tenían otro, cuando hicimos la evaluación, donde ustedes tenían que identificar en la historia los distintos momentos: principio, nudo y desenlace. Ahora vamos a hacer siguiendo con el mismo tema ¿Cómo pueden armar un cuento?. Vamos a hacer un cuento diferente, no es de sentarnos a escribir, si no que vamos a variar un poco en lo que es un cuento. Ustedes van a definir los personajes, a quien se lo quieren contar por eso dice él título "Un cuento para inventar", ¿Quiénes van a ser los autores de este cuento?.

A- Nosotros.

M- ¿lo van a firmar?

A- Sí.

M- Ahora la seño les pide armar la introducción.

A- El comienzo.

M- Más que el comienzo ¿qué es?.

A- Donde se presentan los personajes, el lugar, características de los personajes, etcétera.

M- Esa introducción, puede ser corta, larga, con párrafo ¿Cómo puede ser?, ¿Interesa la cantidad que yo pueda escribir?

A- Lo que dice.

M- ¿Cómo lo que dice?

A- La finalidad.

M- Sí también, pero acá ya han dicho algo, primero la presentación, termino esa presentación y empiezo a desarrollar el nudo ¿Qué sucede en el nudo?.

A- Los sucesos que les pueden ocurrir a los personajes. (Anexo II – Observaciones de Clase)

No sólo dialoga con los alumnos, a los efectos de ver si comprenden el tema, sino

que además se preocupa por darle la información suficiente para enriquecer sus ideas:

M- Lean lo que dice ahí acerca del nudo. Si el cuadradito que dice ahí. En el nudo pueden suceder situaciones diferentes, cosas que les están sucediendo en esa historia. Entonces lo van dibujando y lo van pintando o lo pueden dejar para pintar al último.

Hoy no lo vamos a terminar porque esta no es una cosa para hacerla rápido, tratemos de hacer lo mejor que podemos cada uno. No piensen, (como me pasó con un montón de otros chicos que tocan el timbre y no voy a terminar), no interesa.

Hay chicos que me dicen: primero lo voy a hacer con lápiz y después lo voy a pasar, háganlo con lapicera y si tienen que tachar con lo que ustedes no están de acuerdo con lo que han escrito, lo tachan no importa porque nos va a servir para re- leer eso y darnos cuenta si pusimos algo que no nos gusto mucho, lo podemos sacar. Ustedes son los autores. Ustedes deciden, yo para que estoy para ayudarlos para decirles miren... es lo que hablábamos con los otros chicos (del otro 5to), comienzan hablando de un loro y terminan hablando que la mamá fue al mercado y vivió feliz para siempre ¿por qué se ríen?...No me digas perdón. Decime porque te reís, que es lo que te parece tan gracioso? ¿Pasa o no pasa?

En eso tienen que estar atentos y fijarse a donde están escribiendo y fijarse a dónde estás llegando y para donde te estas yendo. Entonces, si yo digo en el nudo el conflicto ese que yo quiero plantear. Explico cada situación porque yo puedo mirar un dibujo y para mí es un niño que esta llorando bajo de un árbol. Entonces expliquen para que se entienda toda la historia cuando se lee en general y en su totalidad.

[...continúa...].

Ese desenlace diferente me refiero a que no sea ése: que eran felices para siempre, "sorprendente dice ahí abajo", que sea algo inesperado. Ahora si su historia quiere terminar feliz,... bueno, si ustedes quieren que su historia tenga un final feliz,... bárbaro tratemos de agregar algo diferente a lo que no estamos acostumbrados, yo los dejo. (Anexo II – Observaciones de Clases)

Fedra nos muestra en su clase su sentido de formar niños para que sean capaces de producir textos creativos, propios, con sentido. Vemos que además de dejarlos en libertad, los orienta para esta construcción.

Frente a mi pregunta, nos habla de los sentidos de su enseñanza:

E- ¿Para qué enseñas esto?

M- Estoy tratando de ver, de variar un poco de lo que están acostumbrados, esa sí es una cuota que yo pongo de desestructurar lo que ellos ya tienen muy marcado, varían en que... el dibujo impone alguna palabrita.

E- ¿Cuál es tu objetivo?

M- El objetivo es ver como escriben y así ayudarlos a escribir y organizar mejor el texto, quiero ver como se organizan. No quiero que me pase lo que me paso en el otro grado, que no quieren salirse de la línea, que no se sueltan.

E- ¿Por qué querés que se suelten?

M- Porque eso es lo que más me interesa, porque yo quiero que cuando el escriba, escriba algo libremente, que escriba lo que piensa,... Hay cosas acá que los están condicionando. Les sorprende que esto sea enseñanza,... yo propongo algo, lo estoy guiando hacia donde el pueda poner lo que tiene y pueda darse cuenta que no lo tiene en consideración cuando esta escribiendo.

Por eso quiero también darles la libertad para que esté borroneado, tachonado, que les sirva para corregir y hacer uno mejor. (Anexo II – Entrevistas Informales)

Tanto en su opción de la lógica de su disciplina, como en su forma de abordarla, Fedra espera que su enseñanza sirva para que el niño se emancipe, pueda ser él quien defina el tema a escribir, cómo escribirlo, para quién lo escribe... en definitiva, para que el día de mañana pueda producir textos con los significados que él decida otorgarles. Esto no sólo se observa con la escritura, su preocupación también pasa por la oralidad:

A- ¿señal las oraciones tienen que estar separadas?

M- No, las oraciones tienen que estar de par en par,... ya vamos a hacer un ejercicio para grabarnos, sí, porque a veces nos escuchamos y decimos ¡que mal que hablamos!. Lo realizaremos la próxima clase... (Anexo II – Observaciones de Clase)

También lo encontramos en temas como “la comprensión de consignas” que podemos observar en la siguiente clase:

M- Ah. Allá hay otra. Bueno, ya se acomodaron?. Miren, todos, después si quieren la leemos juntos. Bueno, quien puede leer la primera parte de la consigna así, esta parte,... lee. Atendemos los demás.

A- El señor presidente...

M- No, no, no. ¿De dónde tengo que partir?

A- Del principio.

M- desde el principio, desde arriba. Está por supuesto el título, donde van a ir los datos de ustedes y entre los datos y el texto hay algo que dice...

A- Esquema de trabajo.

M- ¿Dónde está el esquema de trabajo?

A- Abajo.

M- Abajo. ¿Después de qué? ¿Cuántos puntos tiene ese esquema?

A- Siete.

M- Siete. Siete consignas. Siete ejercicios que tengo que resolver. Para poder resolver esto que debo hacer primero.

A- Leer.

M- Exacto, leer. Yo les dejo para que lean esto. Si ustedes creen necesario que lo vea yo, lo vemos juntos, pero primero necesito una lectura suya, después hablamos, por lo pronto comencemos. Comiencen por donde quieran. Por ahí quieren empezar leyendo el esquema y después leer el texto, ustedes deciden. Lo que quiero es ver como comprenden las consignas, para que esto les permita desenvolverse en las distintas situaciones de vida que se les presenten. (Anexo II – Observaciones de Clase)

Aquí, como en todos los temas, la preocupación, el sentido fundamental de la enseñanza para Fedra es que los alumnos lean con atención, que lean comprensivamente. En este caso, que comprendan consignas ya que esto les posibilitará saber cómo reaccionar frente al impacto comunicacional del mundo en el que vive el niño. Por ello, tampoco le es ajena la preocupación que posee con relación a la “comprensión de textos”, que se observa en la siguiente clase:

M- Con tus palabras. Punto 4 ¿quién puede leer? A ver Andrea.

A- ¿Qué característica tiene el personaje principal? ¿y el lugar?

M- ¿Qué significa cuando les pregunto que características?

A- Cómo es.

M. Cómo es, cuáles son las, cuáles son las, qué es lo que el autor me muestra sobre, sobre el personaje principal... ¿cómo se dice cuando yo caracterizo a alguien? ¿qué es eso? ¿cómo se llama eso? Puedo usar adjetivos pero ¿cómo se llama eso? ¿cuando yo caracterizo a algo? Puedo caracterizar un objeto, puedo caracterizar una persona, un lugar ¿cómo?

[...]

M- Aja, ¿por qué?. Se acuerdan cuando hablamos que le sacarías...y Ustedes decían: nada... Esta incompleta la contestación ¿si o no? Yo ya les decía a ustedes que siempre hay que decir porque, porque si, porque no, porque nada, porque todo, porque mucho.

Se acuerdan que siempre cuando nosotros hablábamos que cuando nosotros respondemos, más cuando la seño les pregunta ¿están de acuerdo con tal? Si ¿por qué? no ¿por qué?, bueno acá les están preguntado porqué. Si le agregarían algo que agregarían.

[...] ¿Te dejó algún mensaje? ¿Cuál? Bueno eso después cuando lo lean y lo vuelvan a leer capaz que encuentren un mensaje, si no les dejó... ¿Ustedes creen qué con solo leer el título nomás les puede dejar un mensaje? ¿Les puede dejar algún mensaje o no?

A- Sí.

M- Sí. Bueno, ustedes vean lo que les quedó realmente ¿no? Además lo tenemos que comentar, porque aveces uno interpreta cosas que no dice el autor, aveces le hace decir mas o menos, de lo que realmente él nos quiso decir... por eso es importante que aprendamos a leer interpretando, poniéndose en el lugar del otro que dice cosas...

Y al último dice: dibuja lo que más te impactó o lo que prefieras recordar de esta historia. Porque a uno le queda algo bueno o algo malo, pero algo queda ¿sí? Bueno, si uno interpretó lo que esa persona nos quiere comunicar, podemos hacer dibujos que sean como una síntesis del texto, o que representen lo que más nos impactó.

Alguna duda... listos para empezar... bueno... listos. (Anexo II – Observaciones de Clase)

Solo he puesto esta escasa serie de fragmentos de sus clases, a los efectos de comprender que los sentidos de la escuela para esta maestra están ligados a saberes que permitan comprender y actuar conscientemente, que además son coherentes con la postura

que sobre la disciplina enseña, y con las estrategias utilizadas para que ellos se puedan desenvolver de manera mas independiente el día de mañana.

Tal como describí al comienzo de este análisis, sus clases se desarrollan en un clima de tranquilidad, sin grandes problemas de disciplina. Ella también considera que dentro de las funciones de la enseñanza en la escuela, **se encuentra el tema de la disciplina, pero lo encara desde otra óptica, que ejemplifico con la siguiente clase:**

Los alumnos están produciendo un texto, hay murmullo y ella dice:

"... Chicas y chicos en general yo creo que para hacer este tipo de trabajo, necesito concentrarme, necesito pensar, necesito organizar las ideas para ver cómo las voy a ir escribiendo y si charlo con el vecino, con el de atrás, con el del frente... Me meto la lapicera en la boca que es malísimo, saben todo lo que tiene una lapicera que anda por todos lados. Creo que esto no va a funcionar aunque no lo terminemos hoy. Porque no les estoy pidiendo que ya me lo entreguen, porque podemos terminar mañana, pero quiero que, por lo menos, lo que estamos haciendo ahora háganlo lo mejor que puedan,... me miran así, como desorientados ¿Me entienden lo que les estoy diciendo?"

C- Sí.

M- Bueno me quedo más tranquila. (Anexo II – Observaciones de Clase)

Así el **sentido de enseñar a comportarse** en el aula esta estrechamente vinculado con el respeto a la tarea y a la producción tanto propia como del otro. Lo vincula a la necesidad de concentración y a la de una buena producción. Así se puede observar en otra de sus clases:

M- Escriban lo que quieran. Lo único que les pido es que se respeten, que no hagan mucho desorden, que respeten al que tienen a su costado, acá al frente, porque cada uno necesita su tiempo, silencio algunos, otros necesitan pensar, cada uno hace lo suyo...
(Anexo II – Observaciones de Clase)

Otra clase, me comenta:

...M- Ellos van a estar hasta que toque el timbre del recreo, les voy a pedir las hojas porque yo les voy a decir a ellos que esto quiero que quede como este...

E- Pero se quedan sin recreo.

M- Sí. Me contaba el otro día una mamá que yo les había retirado una parte de la evaluación al otro grado porque no me daba la hora. Cuando llega, le pregunta cómo le fue en la prueba y él le dice "no la terminamos, se la entregamos a la seño de lengua y mañana la terminamos", y la madre le dice: contame para que te ayude a hacer lo que te falta,....y el niño contesta: "no mamá porque eso es hacer trampa".

E- ¿Y cómo sabes de esto?.

*M- La mamá me lo dijo que no quería que la ayude, y yo le digo déjela que ella ya *esta formando una independencia, está viendo que es responsabilidad de ella, veamos cómo lo resuelve, usted no la presione.* (Anexo II – Entrevistas Informales)*

Entre los valores que ella enseña está el respeto por la propia producción, la responsabilidad, la independencia... Así, su forma de enseñar, es coincidente con el orden en el que se desarrollan sus clases y el estilo de la asignatura que enseña.

Así ve la escuela Fedra: ofreciendo conocimientos una ciencia que explique e "independice", valores que le permitan respetarse y respetar y coherentemente con esto, enseña desde estrategias que le permiten al niño valorar su producción, reconocer el "error" como incompletud, que se salva desde la oferta de un conocimiento que le permite entender la comunicación social para apropiarse de ella y aplicar lo aprendido cuando y donde lo necesite.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

En las prácticas del aula se pudo observar al igual que en las entrevistas con los docentes; que la escuela, el aula y sus prácticas están **llenas de sentidos**. Que no existe un

“como si” se hiciera sin hacer. Muy por el contrario hay un hacer comprometido. Algunos de ellos, sin duda, tomados del sistema pero, a la hora de la oferta educativa en el aula, los docentes los resignifican dándoles valores y sentidos propios.

Frente a la “sospecha de muchos investigadores, de que la escuela esta vacía. Vacía de contenidos, vacía de conocimientos y [...] que “podría decirse que el mal que afecta a la educación básica de las mayorías se expresa en una especie de pérdida de sentido de las prácticas y procesos escolares” (Tenti Fanfani 1995)... hoy, en estas aulas hemos presenciado los sentidos, los significados de sus contenidos y su enorme compromiso sostenidos en un claro “para que se lo enseñe”, por parte de los docentes de esta investigación.

Hemos observado un aula plagada de sentidos y, pareciera hasta aquí, que los docentes de esta investigación no intentan formar “para un futuro neoliberal [...] que no es el nuestro” (Ortega 2003), sino para sus propias formas de ver el mundo, la escuela, lo social.

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

CONCLUSIONES

Para realizar este capítulo fueron trabajados desde una “**triangulación de fuentes de información**”, todos los datos del trabajo de campo analizados en capítulos anteriores. Han sido consideradas para esta tarea: entrevistas en profundidad, entrevistas informales, observaciones minuciosas de clases y Planeamiento Institucional, por ciclo y áulico, a los efectos de “encontrar tanto convergencias como divergencias” (Sirvent. 1997). En cada capítulo, “⁵⁶se abordó el análisis particular de cada fuente de información empleada considerada individualmente, con el objeto de conocer en profundidad los significados que esconde cada una de ellas, teniendo en cuenta la idiosincrasia que presta el método utilizado, el informante en cuestión y el momento de su recogida al dato recopilado”.

En éste, se trata de construir a partir de la triangulación y codificación de los datos en el corpus total de información recogida, un informe final de resultados obtenidos en este trabajo. Surgió así un sistema categorial, que supone un “mapa de representación” de los patrones categoriales, los que permiten configurar una visión o perspectiva de dichas categorías en cuanto representan conceptos significativos en el estudio del problema presentado.

La primera parte de este capítulo amplía los análisis de los capítulos anteriores en una triangulación y codificación que permite sostener empíricamente cada categoría en relación a todas las fuentes tomadas. (Ver Anexo 4- Triangulación de fuentes de información).

⁵⁶ R. E Stake. Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata S. L. Madrid 1998.

En la segunda parte del mismo, se reflexiona con un mayor nivel de generalización, lo que permite tomar ⁵⁷ al estudio de casos como un camino que nos conduce a partir de lo concreto, al conocimiento y explicación de lo estructural”.

LAS CATEGORÍAS CONSTRUIDAS

Fueron encontrados con suficiente y relevante saturación de datos, ocho categorías fuertes, presentándose en su interior un número interesante de lo que aquí se dio en llamar “ sub-categorías”, que sostienen las ideas de las primeras pero que definen algunos matices particulares que sobre los sentidos de la escuela se presentan como muy sugerentes para este análisis. Son las siguientes:

I - SENTIDO: FORMAR SUJETOS ACORDE CON LAS POLÍTICAS DOMINANTES EN EL SISTEMA, con las siguientes sub-categorías:

- I-1- Desvalorización de las Ciencias Sociales y Naturales:
- I-2- Control :del tiempo, de los contenidos, de la forma de ofrecerlos.
- I-3- Centralización.

II - SENTIDO: FORMAR COMPETENCIAS

III- SENTIDO: FORMAR DENTRO DE LOS SABERES DE LA CULTURA UNIVERSAL

IV - SENTIDO: FORMAR EN VALORES

V - SENTIDO: FORMAR NIÑOS AUTÓNOMOS

VI - SENTIDO: FORMAR EN CONTENIDOS QUE SIRVAN PARA LA VIDA – QUE SEAN SIGNIFICATIVOS

VII - SENTIDO: FORMAR EN CONTENIDOS QUE PUEDAN SER COMPRENDIDOS, con las sub-categorías:

⁵⁷ Rockwell, E: La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Ponencia del tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. 1985.

- **VII-1- Enseñar desde una propuesta interdisciplinaria donde se puedan articular conocimientos por año y por disciplinas.**
- **VII-2- Integración de contenidos:**
- **VII-3- Enseñar desde estrategias didácticas para la comprensión**

VIII- OTRAS CATEGORÍAS EMERGENTES: Subcategorías:

- **VIII -1 - SIGNIFICACIÓN ASIGNADA AL TRABAJO GRUPAL**
- **VIII - 2- FALENCIAS EN LA FORMACIÓN**
- **VIII-3 – SITUACIONES QUE OBSTACULIZAN LAS PROPUESTAS**
- **VIII- 4 – CONTRADICCIONES**

I- SENTIDO: - SENTIDO: FORMAR SUJETOS ACORDE CON LAS POLÍTICAS DOMINANTES EN EL SISTEMA

Si bien es el PEI el sitio en el que mas se evidencia la presencia del discurso hegemónico, en propuestas tales como que “su plan de desarrollo institucional refleje la diversidad cultural y las demandas y aspiraciones de la población usuaria”, o en lo que denota el “objetivo Institucional: Optimizar las estrategias institucionales tendientes a elevar los niveles de **CALIDAD** en diferentes dimensiones perfilando la **ESCUELA DESEADA**”(mayúscula y negrita de ellos); también estas ideas reaparecen de otras maneras, a lo largo de todo el trabajo de campo realizado. Esto se puede observar sobre todo en las condiciones estructurales que determinan las prácticas y que, precisamente, desde la dimensión de ocultamiento de la ideología, no aparecerán explicitados en los textos oficiales. Aún así, los maestros están históricamente acostumbrados a advertir estas señales y actuar en consecuencia, encarando en los hechos estas políticas. ¿De qué se terminan haciendo cargo, en consecuencia? De prácticas educativas signadas por la gerarquización de los saberes instrumentales, el control y la centralización curricular, tal como a continuación se describe:

I-1- Desvalorización de las ciencias sociales y naturales:

Como se ha visto en capítulos anteriores tanto en las entrevistas como en el aula y su planeamiento, las áreas de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales poseen menor cantidad de tiempo ya que solo una docente se dedica a ambas, lo que implica también menor tiempo para posibilitar su formación.

Mercedes (la docente responsable) se queja del escaso tiempo, del escaso espacio curricular y del escaso lugar físico que se le ha otorgado. Esta abrumada por el lugar que le toca en la escuela, por la gran cantidad de contenidos que debe enseñar. Junto con sus compañeras consideran que es una desvalorización hacia las disciplinas que ella tiene que dictar, el darles el mismo tiempo para su oferta, que el destinado a una sola materia.

Las tres hacen notar que esta decisión, no fue tomada en consideración a la formación del docente, ni por propuesta de ellas, sino desde el lugar de la conducción, la que pareciera responder a la prescripción de que las ciencias sociales y naturales no poseen un lugar de privilegio en las propuestas oficiales, situación que ellas no pueden revertir. También pareciera que esto responde a la normativa de considerar la alfabetización en lengua y matemáticas como tan esenciales en el sistema que terminan desplazando otras intenciones y valores educativos.

Por lo tanto, Mercedes se ve obligada a **“reducir” contenidos**, lo que la llevó a considerar no sólo el diagnóstico, sino prácticas de evaluación ya tratadas el año anterior, para encontrar fundamentos de este hecho. Pero aunque Mercedes se queja “del escaso espacio curricular” que se le ha otorgado, hasta donde dialogamos, ella hace lo posible “hay que formar en estos contenidos”.

También Dolores se queja de ello, planteando desde otro lugar, el rol que juegan o deben jugar estas ciencias en la formación de los alumnos. Si partimos del hecho de que estas ciencias son las encargadas de explicar la sociedad, contextualizar los conocimientos dentro de los procesos históricos-sociales donde surgen, (tal como lo requería Dolores en sus comentarios), esta reducción da cuenta, de alguna manera, el lugar secundario que la propuesta educativa de la institución le atribuye a las mismas. A la hora de la práctica también es interesante cuando la propia docente dice: *“...Nosotros la tenemos que dar, pero si vos vas a los hechos, vos te vas a dedicar más a Matemáticas...”*. En este planteo

se puede observar, aquello que el sistema prescribe fuertemente, y es que la alfabetización fundamental a la que la escuela tiene que responder es a la de lengua y a la de las matemáticas.

I-2- Control :del tiempo, de los contenidos, de la forma de ofrecerlos.

Otra de las sub-categorías que emergen de esta triangulación y sostienen lo prescrito, es el sentido de control:

Las tres, le otorgan a la escuela el rol de posibilitadora para la “comprensión” dentro de procesos históricos donde surge el conocimiento; pero desde otro lugar, creen que deben enseñar, por prescripción de las autoridades (directivos o supervisores), contenidos de los CBC. Su diagnóstico se basa esencialmente en ellos, considerando también las evaluaciones de calidad.

En ellas aparece la representación del **control** del tiempo, del contenido y de la forma de ofrecerlo. Conocimientos que son controlados por la cantidad de clases dadas a tales efectos. Control que les imposibilita trabajar en algunos casos, desde su propio interés y mantenerse sujetas a un interés que ellas atribuyen a las esferas oficiales (Directivos o Supervisores).

También juegan en estas representaciones el rol de sus pares, a quienes perciben como **control y crítica** a sus propuestas, por lo que, en definitiva, dificultan la tarea. Otra forma en que reconocen, en sus discursos, el tema del control de los contenidos, es en los libros de texto que provienen de Buenos Aires. Aparece con ello una representación interesante en relación al control que ejercen los padres, la que también Dolores plantea sobre los sentidos de la escuela y los contenidos que ella debe brindar, cuando piensa que lo que para ella es importante, para otros, en este caso los padres, no lo es.

Otra manifestación de este control se puede observar en el significado que en sus prácticas tiene el **concepto de tiempo**, el que pareciera se relaciona con la **forma de ofrecer los contenidos**. Un ejemplo de ello es Dolores, la que a pesar de estar convencida de que el niño comprendería más fácilmente con otra estrategia (el material concreto, el debate en grupos), no la concreta en aras del escaso tiempo que posee para desarrollar

“tantos contenidos”. Lo que no queda claro tanto en ella como en sus colegas, es el origen de esta exigencia temporal.

I-3- Centralización:

A pesar de ser Dolores y Fedra las docentes más preocupadas por enseñar contenidos significativos, desde una perspectiva comprensiva, surgen dos cuestiones en sus discursos: la centralidad del sistema y el control de los padres (ya analizado). Por un lado dejan en claro que el sistema educativo tiene centralizada desde la evaluación (la evaluación de calidad), la decisión acerca de los contenidos, hasta la bibliografía. Que esto implica, al entender de ellas, una falta de respeto a los aprendizajes de los alumnos, los que deben vincularse a su cotidianidad, a su barrio, a los cuentos de la zona.

Al igual que el tema de los contenidos, les preocupa otro que les cuesta mucho más resolver, y que es un “tema que se dirime en la capital del país: el de la **bibliografía**”. La cual tampoco está pensada para los niños de las escuelas del interior.

Aunque esto, a Fedra, no le impide hacer una selección de sus contenidos, que le permita desde lo disciplinar, formar sujetos que comprendan y puedan hablar adecuadamente, entender los textos que lean y producirlos, no deja de reconocer que el sistema está centralizado, tanto en sus contenidos, como en sus ofertas bibliográficas y en su evaluación “de calidad”.

Sobre el tema de la evaluación de calidad y los CBC opinaron las tres docentes:

Las tres tienen en cuenta la **evaluación de calidad** que el Ministerio realiza a los efectos de ponderar **cuáles son los contenidos que deben enseñar a los alumnos** y cuáles son aquellos que poseen algún tipo de déficit en su formación.

En lo que se refiere al campo disciplinar, Fedra está convencida que **la escuela debe formar en relación a las competencias que proponen los CBC de la propuesta Ministerial**, teniendo en cuenta los tres tipos de contenidos que ellos consideran: los actitudinales, los conceptuales, y los procedimentales. Entendiendo, en base a estos contenidos, que es la escuela la que evalúa en su diagnóstico para planificar la tarea de ese año. De esta manera, logra resignificar el sentido de la evaluación de calidad, confirma su idea de enseñar la lengua como sistema de comunicación social y además, no descalifica

el control del Estado proponiendo *“que el niño pueda entender estas formas de evaluar que tiene la sociedad en la que vive”*.

También en Dolores aparece lo prescrito como muy fuerte, como aquello que se debe enseñar porque es lo que figura en el currículum oficial y es lo que el Estado evalúa. El cumplir con lo establecido y hacer cumplir. También aparece aquello que el Estado prescribe enseñar y no se está enseñando. Por ejemplo: Estadística.

Dolores también se muestra preocupada por las evaluaciones de calidad, las que a su entender les plantean cuáles deberían ser los contenidos pertinentes, adecuados y necesarios. Desde esta perspectiva, la preocupación pasa por “salir bien en las evaluaciones” ya que éstos son los contenidos que el Ministerio establece que deben ser enseñados.

Mercedes, si bien también los considera, en este “recorte” que se ve obligada a hacer, toma aquellos que le parecen a “su criterio” fundamentales y trata de seguir la norma, sin un rumbo muy claro.

II- SENTIDO: FORMAR COMPETENCIAS

A pesar que el término deviene tan sesgado por las prescripciones oficiales, para los docentes tanto en sus planificaciones como en sus decires o en la práctica del aula posee otras significaciones.

En las tres esta presente, entre los sentidos de la enseñanza, la idea de ayudar a desarrollar las competencias, las que no están propuestas de la misma manera que en el ⁵⁸PEI, ni en el proyecto de Transformación Educativa. Por ello, si bien el niño las puede tener, la escuela se debe encargar de desarrollarlas mas allá de su potencialidad. **Entendiendo por competencia, en el caso de Dolores, las capacidades del niño para desenvolverse en los distintos temas o áreas disciplinares.** Para ello esta maestra acude a una estrategia que también considera que la escuela debe enseñar, que se refiere a las situaciones problemáticas.

⁵⁸ Ver Cap. V- Planeamiento- Anexo III.

Para Fedra el sentido de desarrollar competencias se relaciona con *“el comprender adecuadamente un texto”, “comprender consignas”, “producir textos solitos”, “hablar correctamente”*. Todo ello para poder desenvolverse en la vida de manera apropiada.

A la hora del planeamiento Fedra y su grupo, no solo se replantean la prescripción de los contenidos, sino también los conceptos de Competencia, expectativas de logro...**tomándolos desde otra perspectiva, considerando al niño como un sujeto con características propias, reflexivo, capaz de construir sus conocimientos en los tiempos necesarios.** El concepto rector de “ser competentes”, se modifica y ella nos habla de un **sujeto autónomo, creativo y capaz de demostrar lo que sabe y lo que puede aprender.** Muy distinto a los significados de los conceptos iniciales en la letra escrita del planeamiento Institucional. **De allí la necesidad del grupo como apoyo y defensa de criterios tan opuestos a los anteriormente planteados por los mentores de la Transformación Educativa en su proyecto del “hombre competente del siglo XXI”.**

III- SENTIDO : FORMAR DENTRO DE LOS SABERES DE LA CULTURA UNIVERSAL

Ya fuera de lo prescrito, se introduce un sentido mas a lo que la escuela debe enseñar, es el tema de los saberes de lo que ellas denominan “cultura general”, o “cultura universal”

Dolores al respecto dice que un sentido mas a las funciones de la escuela es **el de formar a los niños dentro de la cultura general del mundo occidental,** entendiéndola como aquellos conocimientos que son producidos desde las ciencias, las artes, la literatura y que forman parte de la historia de la humanidad.

Pero los docentes están (a su entender) **poco preparados para ofrecer esta cultura universal,** porque es el propio sistema el que se encarga de privarlos de esta formación desde el terciario y les ofrece conocimientos parciales, en islas de conocimientos descriptivos que no les permiten enseñar lo que ella mas anhela: **“la cultura general, transferible o no pero sumamente necesaria”** y actualmente ausente en la enseñanza, la que a su entender es necesaria para vivir en la sociedad.

También en Fedra se encuentra la inquietud sobre la necesidad de formar en la

“cultura universal” de la comunicación y el lenguaje, aunque esta preocupada por la ausencia de material que contenga bibliografía de la cultura regional.

También en Mercedes está presente esta preocupación, pero en ella se manifiesta en relación al paradigma de sus ciencias, fundamentalmente en sus propuestas: “*el valor de lo ecológico*” y la necesidad que el alumno sepa “*quiénes somos y de dónde venimos*”. En sus representaciones, existe la necesidad de enseñar tecnología y formación ética y ciudadana, las que a su entender “*son inevitables de enseñar*”, porque son “*fundamentales para que el niño pueda desenvolverse en esta sociedad*”.

IV- SENTIDO: FORMAR EN VALORES

Fedra frente al grado, resignifica los sentidos de la escuela y trata de rescatar los valores que ella considera perdidos, de enseñar respeto y respetar, de enseñar desde el deseo “que el alumno venga con ganas, que sienta gusto de aprender”. Siente que su función es, también, poner límites con amor, contener a través del diálogo y de la escucha atenta. Piensa que para enseñar es necesario comprometerse, “involucrarse”. Por ello plantea la necesidad de “*rescatar los valores que están tan perdidos*”.

Pareciera que estos valores tienen que ver con “aquello que las instituciones y la familia no están dando” de allí que le de tanta importancia en relación a la función social que ella le atribuye a la escuela como transmisora de valores humanísticos, valores que a veces, dice Fedra: “*...la familia no les ofrece, como el diálogo, la necesidad del niño de ser valorado, escuchado, comprendido...*”. Su preocupación también pasa por no transformarse en la imagen de su maestra y que la escuela no se transforme en una fuente de sufrimientos. En este contexto desea que sus alumnos la recuerden como quien le enseñó **valores que considera fundamentales, tales como el respeto**. Aparece así la idea de la “buena maestra” que contiene, enseña y da afecto. Que parte de un concepto de enseñar y de aprender desde el deseo y la “buena” convivencia.

Aquí manifiesta su representación de una escuela que sea respetuosa de los sujetos que contiene y además que enseñe **respeto**. Valor que jerarquiza y representa como fundamental para ser enseñado. También aparece aquí el temor a no ser querido, “valorado” como docente.

Permanentemente propone enseñar contenidos significativos, contextualizados y útiles. Dentro de ellos esta innegablemente **el tema de los valores**.

Mercedes también le dedica mucho tiempo a la enseñanza de cómo “**comportarse**” dentro de sus parámetros de lo que es un “buen” comportamiento. Pareciera que esto también es una “prioridad” para ella, prioridad que no la plantea como “contenido planificado” pero que aparece en casi todas sus clases de diferentes maneras, ya sea en la oportunidad de una disputa, o cuando algún alumno se comporta inadecuadamente. Los temas que propone son: *Amor, Paz, Vivir en Armonía, Comprensión, Paciencia, Bondad, Constancia, Solidaridad, Humildad, Honradez, Respeto, Lealtad*.

En gran parte de sus clases estos temas son tratados “ocasionalmente” pero figuran en el friso de su aula, no así en la planificación para sus directivos.

Los valores, si bien “no están planificados dentro de las disciplinas que le toca enseñar”, para ella forman parte de los contenidos que la escuela debe ofrecer y por tal motivo los enseña dentro de cualquier disciplina, planteándose otro sentido para la escuela, aparte de alfabetizar y enseñar ciencias: el de ofrecer formación en valores sostenidos desde el propio sentido común y que no están escritos en ninguna planificación, pero que llenan de otros significados sus practicas cotidianas en el aula.

Un ejemplo de ello, por lo sugerente, es la manera como Mercedes utiliza el tema del control dentro de su práctica cotidiana., al que le otorga en definitiva “otro sentido que involucra a la escuela y a sus enseñanzas: en este caso, vinculado a la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas propuestas por esa Institución. Para ella éste es un valor más que se debe enseñar. Considera que este tipo de enseñanza los forma para insertarse en cualquier institución el día de mañana, pensando fundamentalmente en el mundo del trabajo y sus exigencias.

Para Dolores, al igual que en sus compañeras, aunque desde su propia visión, el **tema de los valores y la disciplina**, también forma parte de su preocupación. Por ello, procura que los padres se enteren del rendimiento de sus hijos, pero el principal motivo de su aflicción pasa por que los padres se notifiquen del comportamiento del niño:

Dolores significa este tema desde dos perspectivas, (al igual que Mercedes), considera que los niños deben aprender a responsabilizarse se trata de cuestiones que ella prefiere no trabajar directamente con los alumnos. La segunda, es que quiere que los

padres sean los responsables de estas problemáticas para, de esta manera, compartir esta formación con ellos.

V- SENTIDO: FORMAR NIÑOS AUTÓNOMOS:

Se agrega un nuevo sentido en estas docentes que piensan y actúan en consecuencia, tratando de formar "*niños autónomos*". Así Dolores sostiene que la enseñanza escolar debe posibilitar al niño el **aprender comprendiendo**, pero agrega un elemento muy interesante : **ella piensa que es posible**, tanto en posibilidades de formación, como en tiempos, que este aprendizaje debe **permitirle al niño autonomía. Debe poder después, poder hacerlo solo.**

Así surge otro sentido de la escuela que Dolores considera fundamental y es la idea de **que son los docentes y no los padres, los que deben intervenir en estas cuestiones, que es en el espacio de la escuela donde el niño debe formarse en estos temas. También resignifica el valor de la pregunta en la enseñanza, desde su concepto de aprender comprendiendo: "tienen que aprender a preguntar, porque sino, no entienden y después no pueden resolver solos los problemas de la vida"...**

Fedra manifiesta una profunda necesidad de que todo lo que aprende en este sentido el alumno debe ser para "*hablar bien, escribir bien y entender lo que se lee*", para poder desenvolverse en la sociedad. Cree que el **sentido de la escuela y la de la oferta de estos contenidos que ella imparte, deben formar para la vida en todos los sentidos. Por ello considera que para enseñar es necesario comprometerse, "involucrarse", para poder de esta manera formar sujetos autónomos, "que puedan después hacerlo solitos".**

Tanto en su opción de la lógica de su disciplina, como en su forma de abordarla, Fedra espera que su enseñanza sirva para que el niño se "*emancipe*", pueda ser él quien defina el tema a escribir, cómo escribirlo, para quién lo escribe... en definitiva, para que el día de mañana pueda producir textos con los significados que él decida otorgarles. Esto no sólo se observa con la escritura, su preocupación también pasa por la oralidad, la comprensión de consignas y la comprensión lectora.

Para Mercedes esta problemática se relaciona con formar “*niños que sepan mirar la realidad y tratar de aportar a sus cambios desde el lugar que cada uno ocupa*”

VI- SENTIDO: FORMAR EN CONTENIDOS QUE SIRVAN PARA LA VIDA – QUE SEAN SIGNIFICATIVOS

Íntimamente relacionado con la categoría anterior, por su complementariedad, surge el tema de una enseñanza sostenida desde la comprensión, desde la vinculación con la realidad y la significación de los contenidos. Para ellas, es la base de un “buen” aprendizaje y, si bien sus diagnósticos y propuestas de contenidos se basan en gran medida en los CBC y los lineamientos del Estado, **son estas docentes quienes determinan su propia fundamentación, sus prioridades, y la forma de selección de lo que se debe enseñar.**

De esta manera Fedra nos explica cómo piensan la organización anual de contenidos y cómo deben proponer una articulación entre ellos, para que el sentido de la enseñanza se cumpla. Pero, además, aclara que para organizar el aula, requiere de este conocimiento fundamental del niño, que se lo brinda el contacto de esos primeros diez o veinte días con él en esta llamada “*evaluación diagnóstica*”.

Reconoce (como ya se vió) que el sistema está centralizado, tanto en sus contenidos como en sus ofertas bibliográficas y en su evaluación “de calidad”; pero que esto no le impide hacer una selección de sus contenidos, que le permita desde lo disciplinar, formar sujetos que comprendan y puedan hablar adecuadamente, entender los textos que lean y producirlos. Considera que es una tarea difícil pero posible y, para ello, se propone completar la formación que no le dio el sistema educativo y buscar bibliografía adecuada para sus alumnos. Para ella; **la escuela solo tiene sentido si la oferta que hace de sus conocimientos, tiene sentido para la vida.** Por ello propone contenidos significativos, contextuados y útiles. Considera que el sentido de la escuela y la oferta de estos contenidos que ella imparte, “*deben formar para la vida en todos los sentidos*”.

Para Fedra, la escuela sus conocimientos y, en especial, los de lengua, deben ser significativos, deben estar contextuados y deben ser útiles en la vida del sujeto que

aprende. Desde esta perspectiva, los saberes deben tener sentido, estar orientados a dar respuestas significativas en la vida cotidiana del niño.

Mercedes también considera fundamental la etapa de diagnóstico, por dos motivos: uno, para conocer cómo se “comportan y manejan los niños, y que ellos conozcan lo que ella les pide”; otro, para poder ofrecer conocimientos que “*a ellos les signifique algo*”, ya sea porque lo entienden o porque les sirve en la vida cotidiana, “*para comprenderla o para cambiarla*”.

Dolores organiza su planificación y sus clases teniendo en cuenta los tiempos de aprendizaje, la continuidad de contenidos y la coordinación con el grupo de sus colegas del área, para que todo ello redunde en una selección de contenidos y estrategias significativas para los niños. Por ello, aunque las planificaciones para los tres 5tos. sean iguales, trata en el desarrollo de sus clases de respetar los tiempos que le lleva lograr esto en cada uno de ellos.

Trata de trabajar con “situaciones problemáticas” por dos motivos fundamentales: Una, es que los contenidos (en este caso las situaciones problemáticas) deben ser lo suficientemente significativos para poder desenvolverse en la vida cotidiana y, otra, es que para que ello ocurra, debe enseñárselos dentro de situaciones que problematicen y que estén vinculadas con la realidad del alumno. Sentido que amplía su concepto de “*aprender comprendiendo la ciencia*”, y que se relaciona, en este caso, con que el alumno debe “*si o si aprender estrategias que le permitan resolver situaciones que se le presentan en la Calle*”.

Agrega un ingrediente más a estos sentidos de la escuela de “formar para la vida”, y es que, dentro de ello, está el formar para los requerimientos sucesivos dentro del sistema educativo, por donde el alumno debe transitar a lo largo de su vida. Por ello, plantea que la escuela debe tener en cuenta los contenidos que el sistema requiere a lo largo de su desarrollo (hasta la Universidad).

Por ello distingue los **tiempos del aprendizaje** y **los tiempos de la escuela**, ya que ella considera, debe abordar determinada cantidad de contenidos en un período prefijado (en este caso seleccionados por ella) de tiempo. Pero a pesar de sus propias exigencias “*si la escuela cumple con su función*” y no se lograron dar todos los contenidos, **el tiempo no se pierde, sino que “hay motivos, no es que no se haya llegado porque no se dio”**, y el

sentido que le otorga en este caso al tiempo, es el de la **tolerancia en el aprendizaje del otro, del diferente, del grupo de clase.**

VII- SENTIDO: FORMAR EN CONTENIDOS QUE PUEDAN SER COMPRENDIDOS

Para que todo lo anteriormente analizado se logre, es necesario para estas docentes que la escuela cumpla con la oferta de contenidos que puedan ser lo suficientemente explicativos para que los alumnos comprendan. Esta idea se transforma en un sentido más para ellas.

Por ello, Dolores está muy preocupada por que los alumnos logren **comprender**. Por ejemplo: quiere que los niños comprendan que el sistema es decimal, y considera que, para ello, debería enseñarse la historia de la numeración, que se debería contextualizar el tema desde procesos históricos, considerando el surgimiento de la numeración.

Por su parte, a Mercedes le preocupa que los estudiantes comprendan “quienes somos y de donde venimos”...”como es el sistema natural”, “cómo aportar a que no se pierda” nuestro equilibrio ecológico, por ejemplo.

Fedra no es ajena a esta preocupación y considera que **la escuela debe formar para comprender** lo que se lee, lo que se habla, cómo se hable y lo que se escribe y para qué se escribe.

Este sentido que ellas les otorgan a la escuela, se sostiene desde otras sub-categorías:

VII-1- Enseñar desde una propuesta interdisciplinaria donde se puedan articular conocimientos por año y por disciplinas.

Considerando que las tres parten del supuesto de que la escuela debe generar comprensión en sus aprendizajes, plantean que la necesidad de comprender los fenómenos nos llevan a interrelacionar las ciencias, siendo ellas las encargadas de explicar el mismo

objeto desde distintas ópticas. Por lo tanto, nos ubican dentro de una escuela que **debería enseñar la cultura universal, ofrecida interdisciplinariamente para permitir su comprensión.**

Dolores, ya desde las entrevistas, había manifestado este sentido que para ella tienen su enseñanza y la escuela que vincula a la oferta de una enseñanza **basada en la comprensión, donde los contenidos estén lo suficientemente contextualizados y sean lo suficientemente interdisciplinarios, como para que este proceso se produzca.**

Plantea además, la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para que los contenidos se enriquezcan, con **Contenidos de la "Cultura General"** (admitiendo que los docentes no han sido lo suficientemente formados por el sistema para ello), que actualmente están ausentes en la enseñanza y que a su entender **son absolutamente necesarios.**

VII-2- Integración de contenidos:

Ya desde lo planificado en el proyecto Institucional, pareciera que el principal sentido que nos trata de presentar este minucioso trabajo de planeamiento por año, ciclo y asignaturas, **es el demostrar que los contenidos que van a ser ofrecidos por estas docentes, no están desconectados, que tiene relación, que lo van a tratar de vincular y que van a tratar de trabajar como un grupo coherente que contiene y apoya a sus alumnos en la tarea de aprender en la escuela.** Ninguna de las propuestas realizadas se propone de manera aislada. Todas están vinculadas por medio de cuadros, flechas, diagramas. **Existe un intento muy marcado de mostrar un grupo de trabajo y no docentes aislados en la tarea de cada materia.**

En el Esquema Explicativo de su organización, retoman la idea de los **Centros de Interés**, para poder trabajar con ideas interdisciplinarias, que les permitan relacionar contenidos.

Otra propuesta interesante dentro de esta misma idea, es la que presentan bajo el título: "Globalización" en donde se plantea una relación de contenidos y actividades de todas las asignaturas, considerándolas a todas dentro del mismo nivel de importancia y significación: desde Plástica, Educación Musical, Teatro y Expresión Corporal, Educación

Física a Ciencias Sociales; Lengua, Matemáticas, Tecnología, Ciencias Naturales, Formación Ética. Proponen para todas, un eje transversal de trabajo.

También reconocen, en el planeamiento, la necesidad de integración en las estrategias metodológicas, posicionadas en paradigmas de trabajo, dinámicos y alejados de la fijación del conductismo, proponiendo: "operaciones de pensamiento", Técnicas de trabajo", Juegos, los que relacionan con el contexto, con visitas, con producciones, comprensión lectora, etc.

Aunque ya en el aula, estos docentes no logren articular todo lo que proponen, el trabajo realizado del planeamiento de su práctica, da cuenta de que todos deben conocer lo que los demás van a enseñar y que todos poseen un propósito y es el de articular.

Tanto en las entrevistas como en el aula cuestión importante a considerar, es que las tres docentes consideran necesario el trabajo interdisciplinario.

La necesidad de que el alumno "logre establecer relaciones" esta presente permanentemente. Por ello diagnostican y permanentemente se reúnen a los efectos de poder integrar los contenidos tanto dentro de su año (entre las diferentes docentes) como con las docentes de los años anteriores y posteriores. Demuestran así su deseo e interés de trabajar interdisciplinariamente e integrando vertical y horizontalmente contenidos.

VII-3- Enseñar desde estrategias didácticas para la comprensión

No escapa a la preocupación de estas docentes, la necesidad de enseñar de manera que aporte a la comprensión, esto aparece tanto en el planeamiento Institucional como en el aula, planeamiento que propone trabajar con "operaciones de pensamiento", Técnicas de trabajo", Juegos, los que relacionan con el contexto, con visitas, con producciones, comprensión lectora, etc.

Así para Dolores, ya en el aula otro de los sentidos que le da a la escuela es el de enseñar a estudiar, y para ello, a organizar por escrito lo que se explica en clase a los efectos de poder luego estudiar en casa "*entendiendo lo que estudian desde su propio material*".

Aquí su planeamiento, cobra otros sentidos que no posee para sus compañeras: es prácticamente el libro que irán desarrollando prolijamente sus alumnos.

Para Dolores la planificación debe ser **seguida al pie de la letra**, ya que el cuaderno del niño es su libro para estudiar matemática y todo lo organiza en este sentido. **Para esta maestra uno de los sentidos de la enseñanza y en este caso de su minuciosa planificación se sostienen en la necesidad de enseñar a estudiar y por ello requiere de la organización de un texto claro, pautado e idéntico para todos los niños para que el mismo les sirva de material (libro) de estudio en su casa.**

Mercedes, a pesar que trabaja desde la inducción y el “Método Científico”, les ofrece *“guías para que puedan observar la realidad”*, estableciendo relaciones con otros temas y para que puedan *“mirarla, comprenderla y aportar para cambiar las situaciones que se presenten como negativas”*.

Para Fedra no solo se debe enseñar produciendo textos, sino que se debe evaluar de acuerdo a cómo se ha enseñado. Por ello propone estrategias de trabajo libres, con lápiz para poder corregir o “tachar” de ser necesario, analizar los errores que se van cometiendo para ir comprendiendo dónde esta la incompletud y dónde hay que modificar y por que. Se plantea objetivos como: *“ver como escriben y ayudarlos a escribir y organizar mejor el texto...porque quiero que cuando escriba, lo haga libremente, que escriba lo que piensa”*. *“Por eso quiero también darles libertad para que esté borroneado, tachonado, que les sirva para entender lo que esta mal y hacer uno mejor”*.

VIII - OTRAS CATEGORÍAS EMERGENTES

De la triangulación y análisis de los datos surgen otras tres categorías emergentes, que si bien no están directamente relacionadas con los “sentidos de la escuela”, tienen que ver con la concreción de estas en su “praxis”. Ellas son :

VIII -1 - SIGNIFICACIÓN ASIGNADA AL TRABAJO GRUPAL

Las tres docentes encuentran en el grupo el lugar de interacción, de organización y de apoyo. Consideran que sólo así pueden articular los contenidos y no aislarse en el grado. Esta actividad grupal les es sumamente necesaria para defender posturas, ideas e innovaciones. Aparece la idea del grupo como continente como necesario tanto académicamente, como formando parte de un sentido de compromiso para la defensa de la tarea que se realiza. Sobre todo si ellas no se ajustan a las exigencias Ministeriales de las propuestas de los CBC. Así nos dice Fedra (Maestra que coordina el grupo):

[...] Esa relación, esa interacción que existe para mí y para todas las chicas, es fundamental, porque si no cada una hace lo que quiere y se encierran en una isla. [...] Con todos los ataques que tenemos externos, todo lo que vivimos nosotros desde el gobierno y la comunidad,... tenemos los padres, ... hasta maestros de otras instituciones que nos ven a nosotros como una vidriera para algunas cosas. (Anexo II- Entrevistas informales)

VIII - 2- FALENCIAS EN LA FORMACIÓN

Todas reconocen que para concretar los sentidos de la escuela que ellas proponen les falta formación, que deben aprender "solas" y que esto les requiere un esfuerzo extra, ya que el sistema educativo no las formó todo lo que ellas ven que necesitan.

*[...] en las generaciones de chicos que me ha tocado ayudarlos en sus prácticas y en sus residencias, que no tienen la formación suficiente. Hay muchas cosas que no conocen, que no saben, que el profesor seguramente no les da, no les enseña. Ya sea el profesor de matemáticas o el profesor de lengua, únicamente se dedica a la gramática y aísla todo y no hace y no se da cuenta que el contenido no es suficiente, que todo está relacionado, todo está integrado. No les enseñan el porque llegaron estos números acá y no otros... por ejemplo.
...entonces yo digo es importante conocer, el tener una cultura general el saber...(Se interrumpe)... pero eso no se enseña...*

Dolores nos habla de las falencias en la formación docente. La necesidad de trabajar más en profundidad los contenidos, considerando desde otra propuesta formativa la importancia del enriquecimiento interdisciplinario.

Ella misma reconoce la falta de formación de los docentes para ofrecer esta cultura universal que a ella le parece tan necesaria para contextualizar la enseñanza de todos los

temas. Considera que es el propio sistema el que se encarga de privarlos de esta formación desde el terciario y les ofrece conocimientos parcializados, en islas de conocimientos descriptivos que le impide realizar sus objetivos.

Este tipo de planteos también se los puede observar en Fedra, quien está convencida que entre sus funciones está la de formar niños productores de textos, que esto es posible y que para lograrlo, ella debe superar algunas dificultades de su propia formación:

"[...] Pero no elegí yo esta área, cuando me la dieron, empecé a buscar a comprar libros, a hacer cursos, a pedirle a la dirección que me apoye..." Tratando de resolver así el tema de la formación que el sistema no le brindó.

Mercedes a su vez, aspira trabajar desde otros sentidos de la ciencia y de sus contenidos, anhela que los niños establezcan relaciones, aunque ella no pueda aún ofrecer contenidos que argumenten, expliquen la realidad para que ellos puedan establecer dichas relaciones.

Lo que nos demuestra en Mercedes un interés por otorgar un nuevo sentido a la ciencia que debe ofrecer la escuela. Aunque ella, por un problema de formación, aún no haya logrado tomar conciencia que para poder realizarlo debe enseñar argumentando y ofrecer los contenidos desde otro lugar que no sea la descripción guiada por una estrategia inductiva, lo que requeriría de otros conocimientos.

VIII-3 – SITUACIONES QUE OBSTACULIZAN LAS PROPUESTAS

A pesar de las numerosas reuniones de grupo que estas maestras realizan y de su real intencionalidad de trabajar integradas e interdisciplinariamente, no logran realizar su cometido fundamentalmente porque trabajan con paradigmas diferentes de las ciencias, con contenidos que no se pueden, por este motivo, articular y con estrategias de enseñanza diferentes.

Para las tres docentes el planeamiento posee un sentido organizativo claro, aunque para las tres el mismo posea características distintas. Pero lo que aún no lograron ninguna de las tres es articular contenidos entre ellas, tal lo propuesto en el proyecto

de Ciclo. Siguen reuniéndose para ver como resuelven este problema tan complejo, como es el que las tres trabajan desde posicionamientos muy diferentes de las ciencias y del recorte de los saberes que ellas realizan en la selección de sus contenidos. Ejemplo de ello son los siguientes:

Mercedes con mucha claridad explica la imposibilidad de articular con las materias de las áreas especiales, articulación que se propone en el planeamiento pero que en los hechos y en el planeamiento del aula no se refleja.

Para Dolores, decíamos con anterioridad, existe un sentido de la escuela y de la enseñanza muy claro, que es el de la oferta de contenidos lo suficientemente explicativos desde contextos histórico sociales, que le permitan al alumno comprenderlos por su origen, por la forma de su producción y hasta por el contexto socio-antropológico donde surgieron. Dentro del sentido que Dolores le da en este caso a la escuela, el conocimiento se transforma en algo capaz de ser significado en su contexto de producción. Pero no los da, porque para ello debería interactuar con Mercedes, tarea que se transforma en “imposible” frente a la realidad de contenidos que ambas docentes ofrecen.

VIII- 4 – CONTRADICCIONES

A lo largo de sus planificaciones, decires, haceres en el aula, las docentes presentan contradicciones que son interesantes de considerar en este trabajo, sobre todo si esta triangulación no solo posibilita al decir de Sirvent, “encontrar convergencias, sino también diferencias” consistiendo en ello la riqueza de la misma. En esta triangulación de fuentes de información fueron encontradas las siguientes contradicciones:

- 1- La primera contradicción se presenta entre lo planificado Institucionalmente y las prácticas de estas docentes. Contradicción en los conceptos de competencias, en la idea de interdisciplina y en las propuestas no concretadas (como se analizó) de integración. Si bien existe el deseo de superación de esta última problemática y las docentes hasta han establecido días institucionalizados de reunión para interactuar, no logran superar la falta al integrarse, integrar sus disciplinas, seleccionar contenidos y estrategias que les

permitan dar la coherencia deseada. Lo que se refleja claramente en la entrevista ya analizada en el Cap.4.

También proponen relaciones interesantes con las materias especiales, pero a la hora de priorizar, las aíslan al día martes, para poder reunirse solo las docentes de las ciencias tradicionales.

- 2- En el imaginario institucional, son muchas las representaciones que se tienen en relación a estas Ciencias Sociales y Naturales. Ellas, en este imaginario, son las que contextualizan múltiples saberes, pero a la hora de definir espacios, contenidos, tiempos, las mismas poseen un lugar secundario dentro de la propuesta educativa de la institución .
- 3- Interesante es observar como Dolores, a pesar de sus ideas de aprendizaje comprensivo propuestos desde la resolución de situaciones problemáticas, utiliza permanentemente una estrategia de “fijación” para sus propuestas de enseñanza.
- 4- En relación con Mercedes aparecen varias cuestiones a considerar: por un lado presenta la preocupación (ya analizada), de ofrecer sus ciencias desde paradigmas explicativos, fundamentalmente en propuestas como: “*el valor de lo ecológico*” y la necesidad que el alumno sepa “ *quiénes somos y de dónde venimos*”, porque son “*fundamentales para que el niño pueda desenvolverse en esta sociedad*”. Mientras que por otro, quiere que los niños implementen y establezcan relaciones en estos temas, pero los propone mediante el “*método científico*” y/o la línea del tiempo. Lo que hace pensar que el sentido de los contenidos, está mas vinculado a un concepto positivista de investigación y de ciencia. De allí que el método único que reconoce es el método científico, y trabaja con el hasta contenidos provenientes de otros paradigmas como es el ecologista.

De allí que su estrategia de enseñanza en estas clases trató de no ser inductiva, pretendiendo enseñar a los niños a establecer relaciones. Relaciones que les permitan una comprensión de los fenómenos que los rodean para poder intervenir en ellos. Tarea que ella propone, pero que no puede concretar en los hechos por el concepto tan arraigado que posee de ciencia.

A pesar de todas sus intenciones de trabajar “estableciendo relaciones”...termina induciendo, y cuando llega a la palabra “aparentemente buscada”, no existen

explicaciones, ni argumentaciones sobre todo el contenido propuesto; **la clase consiste en llegar al término que ella enuncia, a la palabra considerada como correcta.** En el caso de método científico: su preocupación eran los pasos; en el tema del suelo, sus capas; en este caso, ecosistema, biótico, abiótico, contexto, depósito... Los conceptos que involucran estas construcciones, nunca son explicados, o los obtienen del diccionario o "de ellos mismos" en las inducciones que ellas realiza.

- 5- Fedra (la coordinadora del grupo), a pesar de todos sus intentos, de sus reuniones al interior de la escuela y fuera de ella para poder concretar una buena relación interdisciplinaria entre los temas que van a ofrecer, tampoco puede por lo anteriormente mencionado (posicionamientos tan dispares sobre las ciencias) relacionarse con sus colegas de año.

II -REFLEXIONES FINALES

Los docentes parten del supuesto de que hay que enseñar desde contenidos y estrategias ya establecidos, prescritos por las propuestas estatales en educación. Son conscientes, además, de que el sistema esta centralizado desde los contenidos, la evaluación, las propuestas de organización Institucional, y hasta desde las propuestas bibliográficas. También son conscientes de que las autoridades juegan el rol de control para que estas disposiciones se sostengan y que, en esto mismo, se juegan las problemáticas de los saberes, de los tiempos, de la organización del planeamiento, a los que ellos responden de la manera mas conciliadora posible, tratando de no perder su identidad, sus ideas, sus formas de ver la escuela y dando respuestas así a la sociedad a la que pertenecen. Hay cuestiones que aceptan, pero las resignifican en la práctica, como es el tema de las competencias y otras, a las que se oponen abiertamente, como es el caso de la desvalorización de las Ciencias Sociales y Naturales.

Pero queda claro que, en todo momento, no pierden ni dejan de proponer su propia mirada de la escuela y de la función que la misma debe cumplir en esa sociedad en la que se encuentra inmersa. Así, surgen categorías sobre los sentidos que le atribuyen a la misma.

Les preocupan cuestiones que los lineamientos prescritos no tienen en cuenta, como que los niños se formen en la cultura universal, en la cultura general del mundo occidental, que no sólo tengan saberes técnicos o prácticos que, además puedan conocer y comprender las artes, las ciencias, la literatura y que sepan más de la historia de la humanidad, porque ello les permite contextualizar sus aprendizajes en todos los órdenes de la vida.

El tema de la formación en **valores** es otra de sus grandes preocupaciones: les interesa la norma, sus transgresiones, la moral y la ética. Piensan que la escuela no se puede desentender de todo esto, lo que también pretenden compartir con los padres. La “falta de moral”, “los valores perdidos”, son preocupaciones que trabajan aunque no lo hagan desde posicionamientos aclarados conscientemente, y no tengan presente que el sistema propone otros desde una postura utilitarista. Piensan que la familia y la sociedad no les están ofreciendo a los niños la oportunidad de formarse en este aspecto y ellos no están dispuestos a dejarlos de lado, ya sea en el currículum explícito como en el oculto. Por eso abordan temas como el respeto, la solidaridad, el “buen comportamiento”, la comprensión, la paciencia, la humildad, la constancia, la honradez, la lealtad y el amor al prójimo. Les preocupa fuertemente que, cuando estos niños terminen la escuela sean seres responsables.

Otra categoría sumamente interesante de analizar en sus propuestas, es la de formar **niños autónomos**, que puedan (gracias a la capacidad que pretenden desarrollar en ellos, referida a la comprensión de lo que enseñan) resolver solos posteriormente problemas de la vida cotidiana, donde todo lo enseñado sirva para explicar la realidad y no como un mero formulismo para “pasar de grado” .Por eso se preocupan de que después puedan “hacerlo solitos”, y son conscientes que ello involucra poder mirar la realidad y tratar de contribuir y participar cada uno desde el lugar que ocupe, lo que les implica un alto nivel de compromiso con su tarea.

Se preocupan de que los **contenidos sirvan para la vida, que sean significativos**, y puedan ser trabajados desde estrategias que los involucre e involucre su propia realidad. De allí la insistencia tan fuerte en que los **contenidos deben ser comprendidos** y que la

escuela debe enseñar a comprender y, para ello deben generar espacios para aprender a preguntar. Para que esto pueda realizarse, suponen que deben trabajar en propuestas interdisciplinarias y articuladas. Que las aulas no deben ser islas aisladas, parcelas cerradas, sino por el contrario, deben trabajar en conjunto de manera organizada y debatida, donde la integración de contenidos permita unidades con sentido al paso de los años o dentro del mismo año. Por eso planifican desde centros de interés, por ciclo, por año, por bimestre... se reúnen semanalmente, a veces hasta dos veces por semana.

Pero no todo esto lo pueden lograr, fundamentalmente por que el sistema no las formó para estos propósitos y en esta formación autodidacta que ellos por sus propios medios realizan, entre cursos aislados y bibliografía sugerida desde distintos lugares, no tienen la posibilidad de comprender que transitan por paradigmas distintos, por posturas diferenciadas, por ideologías diferentes. Así este fuerte intento de trabajar de manera mancomunada, de reunirse para darle coherencia a los contenidos, a las actividades, a la priorización de temas, se vuelve algo prácticamente imposible y es casi incomprensible para ellas el no poder lograrlo, siendo tan alto el esfuerzo que ponen en esta tarea.

El trabajo grupal en este sentido se complica, pero en otros, les sirve de espacio de contención, les permite apoyarse, protegerse de tanto control, de tantos avatares externos.

Sus propuestas sobre los sentidos que debiera tener la escuela, como vemos, no están libres de contradicciones, que fundamentalmente se producen por las falencias que ellos mismos denuncian de su formación, y que les imposibilitan tomar consciencia desde una mirada reflexiva de aquello que desean hacer y no pueden, a pesar de sus esfuerzos. Tal el caso de la interdisciplina, de la articulación horizontal y vertical de contenidos, de la adecuación de las estrategias de enseñanza sostenidas desde paradigmas que no son los que ofrecen en algunos casos en los contenidos seleccionados en el grado para tales efectos. En definitiva esta falencia les provoca situaciones como: realizar propuestas de fijación, junto con la necesidad de formar en la comprensión; querer valorar lo ecológico trabajando desde contenidos positivistas, querer establecer relaciones desde una llana inducción... contradicciones que sólo nos hablan de su falta de claridad y formación en todas estas problemáticas que tanto les interesan.

que muy por el contrario, estas competencias son para ellas *“las capacidades que traen los niños para desenvolverse en las distintas áreas disciplinares”* y que a partir de estas, ellas los tienen que ayudar a desarrollarlas para que *“puedan ser capaces de comprender, y así lograr ser autónomos”*.

También se pudo observar que ellas tienen en cuenta los CBC, las Evaluaciones de Calidad, y las propuestas oficiales, pero que a las mismas las resignifican en función de las necesidades de los alumnos, respetando sus tiempos de aprendizaje, sus saberes previos (desde evaluaciones diagnósticas), sus formas de ver y pensar el mundo.

Del mismo modo son conscientes que para lograr lo deseado, deben unirse, trabajar en grupo y tratar de formarse lo máximo posible, porque además deben apoyarse para poder defenderse *“de los ataques externos, de todo lo que viven desde el gobierno y la comunidad”*.

Por último si bien los lineamientos oficiales proponen “educar para un futuro que no es nuestro futuro” como diría Ortega⁵⁹ hablando de la escuela neoliberal, estas docentes están absolutamente convencidas y comprometidas a formar niños que puedan insertarse en su propia realidad de país y regional.

Se pudo observar a lo largo de todo el trabajo, que las aulas, contrariamente al decir de Tenti Fanfani, no están vacías de sentidos, que poseen muchos significados y que los docentes desde su profesionalidad continúan proponiendo y resignificando contenidos, actividades, planeamientos para que esto ocurra.

Nosotros, como profesionales de la educación, no podemos dejar de considerarlo y cuando analizamos sus prácticas, las escuelas o las reformas oficiales, deberíamos reflexionar que en los hechos las mismas tienen tantos sentidos como docentes existen. Que los mismos están inmersos en una realidad tan comprometida como es el aula, y que sostienen la escuela en el estrecho vínculo que establecen en el hacer cotidiano con seres que los movilizan, que los involucran desde lo emocional, lo afectivo, vincular cognitivo, teórico, ético...Por ello, desde la praxis estos docentes no pueden proponer “solo lo impuesto”, “no hacer nada”, o “hacer como si” porque incuestionablemente, en la realidad

⁵⁹ Cita tomada del texto: Luis Rigal. El sentido de educar. Miño y Dávila Bs. As.2004. pag. 168.

BIBLIOGRAFIA

- AGENO, Raul y COLLUSSI, Guillermo. (1995). **El sujeto de aprendizaje en la Institución escolar**. Bs. As. Homo Sapiens Ediciones.
- ALTHUSSER **Notas para la investigación**. 1969
- ALLIAUD, Andrea. (1997) **Formación Docente y Universidad** en Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Año VI. N° 10. Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Löic. (1987). **Respuestas**. México. Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre. :- **Campo de Poder, Campo Intelectual**. Editorial Montesor. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. 1988, **Cosas Dichas** Bs. As. Gedibsa
- BOURDIEU, Pierre. 1991. **EL Sentido Práctico**. Madrid. Taurus Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. (1998, 1° ed.1979). **La Reproducción**. Mexico. Fontamara.
- BRASLAVSKY. C. **Re-haciendo Escuelas Hacia un nuevo paradigma de Educación Latinoamericana**. Edit. Santillana 1999
- CALVO, BEATRIZ. **“Etnografía de la Educación”**- Nueva Antropología-Vol.XII, NUM: 42 México, julio 1992
- CAMILLIONI, A.; CASTORINA, J. A. otros. (2001). **Debates Constructivistas**. Bs.As. Aique Editores.

- CAMILLONI, A.; DAVINI, C. ELDEINSTEIN, LITWIN, E. SOUTO, M. BARCO, S. y otros. (1996) **Corrientes didácticas contemporáneas**. Bs. As. Editorial. PAIDOS
- CAMILLIONI, A.; “**Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales**” (en Aisemberg – Alderoqui – Comps). “**Didáctica de las Ciencias Sociales**. PAIDOS. Bs. As. 1994
- CANDELA, Antonia, **Argumentación y conocimiento científico escolar**. Infancia y Aprendizaje ,55. Madrid.1991.
- CANDELA, Antonia, **Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria**. Investigación en la Escuela, 11. Sevilla. 1990
- CANDELA, Antonia, **La construcción discursiva de la ciencia en el aula**. Investigación en la escuela 21, Sevilla. 1993
- CANDELA, Antonia: “**Transformaciones del conocimiento científico en el aula**” del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones Educativas. México 1991
- CARR W. (1993) “**Calidad de la enseñanza e investigación acción**”. Sevilla. Dávila. Capítulo III “**Mas allá de la profesionalidad**” S. Grundy.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Madrid. Martínez Roca.
- CASTORINA, J. A. (1990). **Problemas en Psicología Genética**. Bs. As. Editorial MIÑO Y DAVILA
- CASTORINA, J.A., FERREIRO, E. y otros. (1999). **Piaget-Vigostky: Contribuciones para replantear el debate**. Bs. As. Paidós Educador.
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R.M. “**La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**” Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1999

- CHEVALARD, Yves. (1991). **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado** Editorial: AIQUE. Bs.As.
- DANIEL FILMUS (Compilador): I. Aguerro, C. Braslavsky, . Filmus, G. Frigerio, A Puiggrós, J.C.Tedesco, Tenti Fanfani. **Para que sirve la escuela.** Tesis Norma. Argentina. 1993
- DAVINI, María Cristina. (1995). **La formación docente en cuestión en el lugar de la diferencia.** Bs. As. PAIDOS.
- DURKHEIM, Émile (1998) **Las Reglas del método Sociológico y otros escritos sobre filosofía de la s Ciencias Sociales.** Madrid. Editorial Alianza.
- EDELSTEIN, Gloria. (2000). **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.** Kapelutz
- EDWARDS, Verónica. **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.** Departamento de investigaciones educativas del Centro de investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa,7) 1985. Reeditado en Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1990)
- FERRY, G. (1986). **“El Trayecto de la Formación”.** Bs. As. Paidos Educador.
- ~~FREIRE PAULO - IVAN ILLICH. **La Educación.** Edt. Galena Bs. As. , 2002.~~
- GIROUX, Henry. (1997) **Cruzando Límites.** Bs. As. Ed. Paidós.
- GLASSER, V. y STRAUSS, A. (1967). **El muestreo teórico,** capítulo 3, en SIRVENT, M, T. Publicaciones de la Secretaría e Publicaciones de la UBA materia: Investigación y Estadística II.
- GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ y otros. **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Edit. Aljibe.1996
- GRUNDY, S. (1993) **Mas allá de la profesionalidad** en CARR, W. **Calidad de la enseñanza e investigación acción.** Sevilla. Dávila. Capítulo III.

- GUTIÉRREZ, A 1999. **“La tarea y el Compromiso del Investigador Social”** Buenos Aires. Eudeba.
- GUTIERREZ, A 1999. **La tarea y el compromiso del investigador social.** Buenos Aires Eudeba.
- HABERMAS. J.: **“Conocimiento e interés”** Taurus .1982
- INOSTROZA de Celis, Gloria. (1996). **Talleres pedagógicos.** Ediciones Dolmen.
- J. L. CORAGGIO Y R. M.TORRES. **“La educación según el Banco Mundial”.** Bs. As. Edit. Miño y Dávila. 1997
- KAPLÁN, Carina V. (1992). **Buenos y malos alumnos.** Bs. As. AIQUE.
- KEMMIS, S.: **El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción.** Morata . Madrid. 2da Edición 1993.
- LOURAU, René. (1991/1º ed. en francés 1970). **El Análisis Institucional.** Bs. As. Amorrortu Editores.
- MORIN, Edgar. (1994). **Sociología.** Bs. As. Editorial Tecnos pag. 206.
- MOSCOVICI, Serge. (1984). **Psicología Social II.** Bs. As. Paidós.
- NUN, José. (1987). **Elementos de una Teoría de la democracia: Gramsci y el Sentido Común.** México. Revista Mexicana de Sociología 49 (2). Pág 21-54.
- ORTEGA, FACUNDO. **Los decertores del futuro.** CEA-UNC. Córdoba 1996.
- PUIGRÓS, A. **Para que sirve la escuela.** Edit. Tesis norma. Bs. As. 1993.Cap “A mí, para que me sirve la escuela”.
- RIGAL. LUIS. **El sentido de educar.** Miño y Dávila Bs. As.2004.

- ZOPPI, ANA MARÍA. **El Curriculum y su Contextualización en los paradigmas de planeamiento** (primera parte). Bs. As. Editorial Novedades Educativas. 1991
- ZOPPI, ARGUELLO, ROJAS Y WAYAR. **Al cabo de los Noventa**. Edi -Unju. S.S. de Jujuy 2006.