

Estilos de enseñanza

Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Vol.1

Autor:

Cols, Estela B

Tutor:

Fernández, Lidia

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

TESIS
5-3-9

TESIS 5-3.9

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS	
Nº. 836.28 / MESA	
28 JUN 2007	DE
Agr.	ENTRADAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Tesis de Doctorado

Estela B. Cols

ESTILOS DE ENSEÑANZA

Sentidos personales y configuraciones de acción
tras la semejanza de las palabras

Directora: Lidia M. Fernández

2007

TOMO I

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

TESIS
5-3-9

Agradecimientos

A Lidía Fernández, mi directora de Tesis, por brindarme la posibilidad, hace tiempo, de explorar una problemática de mi interés y dar estímulo a mi trabajo en todos estos años. Gracias, también, por enseñarme acerca del oficio de investigar y por su apoyo en el proceso de escritura de esta Tesis y su aguda lectura de las distintas versiones.

A Alicia Camilloni, mi Consejera de Estudios y formadora en el campo de la Didáctica, por su rigurosidad en el trabajo y su afán por el perfeccionamiento constante y por su mirada profunda acerca de los problemas de la enseñanza. Gracias, también, por su estímulo y orientación en diferentes momentos de esta investigación.

A Susana Avolio, mi madre, quien me ofreció, como en tantas otras oportunidades, su apoyo incondicional y su ayuda en esta tarea, tan grande como silenciosa. Gracias también, porque, como pedagoga, leyó los primeros borradores, escuchó mis dudas, siguió con interés mis reflexiones y las enriqueció siempre con su mirada.

A mi familia, mi marido y mis tres hijos, que comprendieron que esta investigación significaba un proyecto personal para mí y me brindaron, cada día, invalorable gestos de colaboración, compañía y cariño.

A los supervisores de los distritos y los directores de las escuelas en las que trabajé, por facilitar el desarrollo del proyecto y por el interés manifestado. A los maestros a los que entrevisté en la primera etapa, por haber aceptado participar con suma disponibilidad y apertura. A Marta y a Graciela, especialmente, por permitirme entrar en

sus aulas y en sus vidas. Sin todos ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

A mis compañeros de la Cátedra de Didáctica I de la Universidad de Buenos Aires, con quienes comparto, desde hace tiempo, los afanes cotidianos propios de la tarea de enseñar así como fértiles intercambios e interesantes deliberaciones, de las que siempre aprendo y, además, invitan a seguir pensando.

A los estudiantes y ex-alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación que han participado, en diferentes momentos de esta investigación. Un agradecimiento especial a Florencia Di Matteo, quien colaboró particularmente en el trabajo de observación de clases, por su calidad humana, su compromiso y la agudeza con la que llevó a cabo la tarea.

INDICE

TOMO I	
INTRODUCCIÓN	7
SECCIÓN I. LA PROBLEMÁTICA Y SU ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO	
CAPÍTULO I: PLANTEO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES	
I.1. El docente: una fuente indiscutible e inevitable de variación	12
I. 2. La noción de estilo: exploración acerca de su etimología y su uso en distintos campos	19
I. 3. Los antecedentes sobre el tema en la investigación acerca de la enseñanza	27
I. 4 Perspectivas en el estudio de la enseñanza y de las diferencias entre docentes	45
CAPÍTULO II. EL ESTUDIO REALIZADO: PROPÓSITOS Y PERSPECTIVA TEÓRICA	
I. 1. Introducción	51
II. 2. La enseñanza en tanto acción del docente	52
II. 3. Significados compartidos acerca de la enseñanza: los modelos de enseñanza	68
II. 4. Estilos de enseñanza: modalidades personales de concebir y llevar a cabo la acción	76
II. 4.1. Dimensiones para el abordaje de los estilos de enseñanza	80
II. 4.2. Perspectiva situacional y biográfica para el estudio de los estilos de enseñanza	93
II. 5. A modo de síntesis	97
CAPÍTULO III. EL ESTUDIO REALIZADO: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	
III.1. Introducción	99
III. 2.Perspectiva general del estudio	100
III. 4. Caracterización de la estrategia adoptada	107
III. 5. Procedimientos de obtención y análisis de la información	110
SECCIÓN II. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
II. 1. LA INVESTIGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA	
Introducción	126
CAPÍTULO IV. LOS MODELOS: EL CASO DE LOS MAESTROS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES	
IV. 1. Caracterización de los modelos	129
IV. 2. La búsqueda de las vertientes teóricas detrás de los modelos	161
IV. 3. Concepciones compartidas acerca de la enseñanza: algunas reflexiones a partir del análisis	175
II. 2. LA BÚSQUEDA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA	
Introducción	186
CAPÍTULO V. PRESENTACION DEL CASO DE MARTA	
V. 1. Marta en clase	202

V.2. Una nueva mirada a la luz de los testimonios iniciales	240
V. 3. En busca de las marcas biográficas	244
V. 4. Reuniendo los hilos de este relato.	260
CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN DEL CASO DE GRACIELA	
VI. 1. Graciela en clase	266
VI.2. Una nueva mirada a la luz de los testimonios iniciales	299
VI. 3. En busca de las marcas biográficas	304
VI. 4. Reuniendo los hilos de este relato.	311
SECCIÓN III. CONSIDERACIONES FINALES	
CAPÍTULO VII. REFLEXIONES A PARTIR DE LA HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN	
VII. 1. Introducción	316
VII. 2. Los antecedentes y el contexto del problema	317
VII. 3. El diseño de una estrategia y sus ajustes	324
VII. 4. El trabajo en terreno y dos interpelaciones	328
VII. 5. Particularidades de la investigación pedagógico-didáctica: notas a partir de la experiencia	330
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES E INTERROGANTES	
VIII. 1. Sobre la tesis que aquí se sustenta	334
VIII. 2. Acerca del valor de este tipo de estudios y los interrogantes abiertos	347
BIBLIOGRAFÍA	354

TOMO II

ANEXOS

Anexo 1. Esquema de la investigación	1
Anexo 2. Instrumento utilizado para la entrevista correspondiente a la primera etapa	2
Anexo 3. Datos de base de los docentes entrevistados	13
Anexo 4. Áreas de indagación y categorías de análisis	14
Anexo 5. Matriz de análisis: Modelo N° 1	18
Anexo 6. Matriz de análisis: Modelo N° 2	30
Anexo 7. Matriz de análisis: Modelo N° 3	38
Anexo 8. Información complementaria. Caso "Marta"	41
Anexo 9. Información complementaria. Caso "Graciela"	48
Anexo 10. Modelo de análisis de los registros de observación	49

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda el estudio de los estilos de enseñanza de los maestros, desde una perspectiva predominantemente didáctica, pero que retoma aportes de los estudios acerca de las prácticas profesionales y de enseñanza en particular.

El interés por el tema está ligado a una preocupación por contribuir, desde la investigación, a aumentar la comprensión acerca de la enseñanza y de la diversidad de formas en que ella puede ser concebida y puesta en práctica por parte de los docentes. En este sentido, se asume que la reflexión didáctica se nutre tanto de la producción de modelos de inteligibilidad acerca de la enseñanza y del desarrollo de propuestas orientadas a mejorarla, como del conocimiento acerca del modo en que esas prácticas se llevan a cabo en contextos particulares.

Las diferencias entre docentes y, en particular, la cuestión de los estilos docentes han recibido la atención del pedagogo desde mucho tiempo atrás. Hacia mediados del siglo XX, se convierte en un asunto de investigación empírica. Las modalidades adoptadas para su estudio han estado ligadas, como se verá, a la evolución de los programas de investigación acerca de la enseñanza y a las concepciones acerca de la enseñanza y de la acción docente propias de cada uno de estos enfoques.

La temática de los estilos de enseñanza presenta, asimismo, puntos de articulación con otros tópicos de interés para la investigación didáctica. Por ejemplo, la compleja cuestión de las relaciones entre los docentes y la teoría pedagógica y didáctica y de los procesos de interpretación y moldeamiento de las propuestas curriculares por parte del profesorado. Se vincula, también,

con la problemática de las relaciones entre pensamiento y acción docente, entre intención e instrumentación, tan estudiado por las investigaciones del programa de pensamiento y conocimiento del profesor.

En este trabajo se asume que el estilo designa una modalidad personal e idiosincrásica de concebir y llevar a cabo la enseñanza, que se expresa en las distintas dimensiones de la acción del docente. A partir de allí, el interés se centra en desentrañar su naturaleza e indagar acerca de las fuentes de carácter social y biográfico que participan en la constitución de los estilos de enseñanza de los maestros.

Para estudiar empíricamente estas cuestiones, se llevó a cabo un proyecto de investigación de carácter interpretativo con maestros de séptimo grado de la Ciudad de Buenos Aires, del área de Ciencias Naturales. El diseño general incluyó dos etapas de desarrollo sucesivo.

El documento de Tesis tiene el propósito de comunicar las características centrales de esta investigación, exponer los principales resultados obtenidos y sus contribuciones al estudio de los estilos de enseñanza. Está organizada en tres secciones. La primera, integrada por los tres primeros capítulos, corresponde a la descripción de la problemática y de su abordaje teórico-metodológico. La segunda, constituida por los tres capítulos siguientes, está destinada a la presentación de resultados de las dos etapas de la investigación. En la tercera, que contiene dos capítulos, se plantean una serie de reflexiones de carácter sustantivo y metodológico que surgen del estudio.

En el capítulo uno, "Planteo de la cuestión y antecedentes", se presenta la cuestión y se subraya la importancia del estudio de las variables personales del docente desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Se ofrece, asimismo, un análisis etimológico de la noción de estilo y un panorama de su uso en diferentes campos. Se revisan, finalmente, los antecedentes sobre el tema en el campo de las investigaciones acerca de la

enseñanza, con el propósito de identificar las principales tendencias desde el punto de vista teórico y metodológico.

El segundo capítulo, “El estudio realizado: propósitos y perspectiva teórica”, expone una síntesis del marco de referencia teórico desde el cual se construyó el problema de investigación. Asimismo, se define el concepto de modelo de enseñanza –como concepciones compartidas acerca de la enseñanza, disponibles en la cultura profesional en un momento determinado– y se analizan las relaciones con la noción de estilo desde la perspectiva de este trabajo. Se describen, luego, las dimensiones y perspectivas consideradas para llevar a cabo el abordaje empírico de ambos conceptos en esta investigación. Como se verá, se incorporan aquí una variedad de herramientas conceptuales provenientes de la investigación acerca de la enseñanza y el curriculum, así como de estudios acerca de las prácticas profesionales y de las teorías de la acción en sentido amplio.

El capítulo tres, “El estudio realizado: consideraciones metodológicas” está dedicado al tratamiento de las cuestiones de orden metodológico. Se explican los supuestos que están en la base de la definición del problema, los interrogantes centrales y los objetivos de la investigación. Se caracteriza, luego, la perspectiva general del estudio, la estrategia adoptada y las técnicas y procedimientos para la obtención y análisis de la información.

El capítulo cuatro, “Los modelos: el caso de los maestros de la Ciudad de Buenos Aires”, presenta los principales resultados de la primera etapa de la investigación. Se ofrece, en primer lugar, una caracterización de los modelos de enseñanza reconstruidos a partir del discurso de los maestros. Se analiza, también, la relación entre estas concepciones y las teorías del campo pedagógico, didáctico y curricular. Finalmente se proponen algunas consideraciones acerca de la naturaleza, el contenido y la forma de estos modelos.

Los capítulos cinco y seis, "Presentación del caso de Marta" y "Presentación del caso de Graciela" corresponden a los resultados de la segunda etapa de la investigación, constituida por un estudio de casos en profundidad de dos maestras. En su conjunto, se proponen reconstruir los estilos de enseñanza de las docentes seleccionadas a partir de la articulación de información proveniente de observaciones y de entrevistas en profundidad, con particular énfasis en la historia de vida profesional. La modalidad de exposición adoptada para la presentación de los resultados procura dar cuenta de la lógica del proceso de indagación y análisis seguido para acceder a la comprensión del fenómeno en estudio.

El capítulo siete, "Reflexiones a partir de la historia natural de la investigación", aporta una serie de consideraciones elaboradas a partir de la historia natural de la investigación. Su propósito es efectuar un recorrido que permita poner de manifiesto las preocupaciones que dieron origen a esta investigación, la "historia" del problema y de su configuración como tal así como las vicisitudes propias de la definición del proyecto y de su puesta en marcha en las diferentes etapas. El relato intenta recuperar, en todo momento, la perspectiva del propio investigador y las distintas formas de su inclusión en el proceso.

Finalmente, el capítulo ocho, "Conclusiones e interrogantes" presenta una síntesis de los argumentos centrales de la Tesis a partir de los resultados del trabajo empírico. Se plantean las principales contribuciones del trabajo a la problemática de los estilos de enseñanza, desde un punto de vista sustantivo y metodológico. Asimismo, se sugieren algunas reflexiones e interrogantes que el estudio permite plantear en relación con la enseñanza como acción individual y como práctica social.

SECCIÓN I

LA PROBLEMÁTICA Y SU ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

CAPÍTULO I

PLANTEO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

I.1. El docente: una fuente indiscutible e inevitable de variación

A través del tiempo, pedagogos y didactas han desarrollado reflexiones teóricas y propuestas acerca de la enseñanza, muchas de las cuales han dado origen a fértiles tradiciones de pensamiento que tienen aún vigencia. Son propuestas que articulan concepciones acerca de lo que se considera una persona educada, el conocimiento valioso, el buen aprendizaje y las formas de relación pedagógica y de intervención didáctica más adecuadas para promoverlo. Según los puntos de vista adoptados, esta tarea ha estado más orientada hacia la búsqueda de la “buena enseñanza”, la “enseñanza eficaz” o ambas (Fenstermacher, G., 1989). Pero a menudo se trata de un discurso caracterizado por la imbricación entre componentes descriptivos, prescriptivos y normativos. La escuela progresista de Dewey, el método de proyectos de Kilpatrick, la instrucción programada skinneriana, la no directividad de Rogers, la teoría de la instrucción de Bruner son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta producción.¹

Las diferencias entre los enfoques teóricos son significativas, como permite advertir cualquier análisis de las principales corrientes didácticas contemporáneas. Pero más allá de las distancias que separan a los distintos enfoques, una característica propia del trabajo del didacta es la aspiración de

¹ En términos de Fenstermacher, todas estas definiciones son elaboradas en tanto constituyen interpretaciones basadas en una teoría constituida o en un punto de vista normativo acerca de lo que debe ser la enseñanza. A diferencia de estas definiciones, un concepto genérico de enseñanza busca identificar aquellos aspectos que permiten distinguir esta actividad de otras, con independencia de los contextos en que ella pueda desarrollarse y las opciones teóricas y normativas que pueden sostenerse en relación con ella. En esta línea han trabajado varios filósofos contemporáneos (Passmore, 1983, Fenstermacher, 1989).

llegar a definir principios de cierto grado de generalidad acerca de la enseñanza.

A través de la historia, como señala Camilloni, la producción didáctica ha tendido a menudo a reificar tanto al sujeto al cual se dirige su discurso como al objeto que intenta estudiar, la enseñanza. A través de la historia el docente ha sido concebido de modo universal o abstracto. Sin embargo, el sujeto al que se dirige el discurso didáctico es un individuo real. Dice la autora:

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes) Destinatarios de las propuestas son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales, y, en especial, de su formación y experiencia profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un específico grupo de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias. A todos estos sujetos hace referencia la Didáctica. Los supone existentes, reales en su solidez y en su espesor físico, psíquico y social. Pero su presencia señalada en los textos de la disciplina se acentúa a través de su ausencia. Esos sujetos son aquellos de quienes se habla, pero su encarnadura es en verdad omitida. (Camilloni, 1998)

En contraste con esta orientación del didacta hacia modelos y propuestas de orden general, una aproximación a las prácticas pedagógicas de carácter descriptivo pone de manifiesto una diversidad de formas posibles de llevar a cabo la tarea de enseñanza. Estas variaciones están ligadas a determinaciones de distinto orden que hacen de la enseñanza una acción situada.

En primer lugar, a determinaciones de orden histórico y social. Las expectativas hacia la escuela están sujetas a cambio. La enseñanza contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad, que están en la base de las finalidades educativas propias de cada nivel del sistema

educativo. Estas ideas son sostenidas e impulsadas por diversos grupos y actores en el marco de procesos de negociación de carácter social y político mediante los cuales se definen las políticas educativas. Estas intenciones, asimismo, se expresan en los textos curriculares vigentes en cada momento histórico, que establecen un marco de regulación en el que debe desarrollarse la actividad pedagógica.

La enseñanza es, en segunda instancia, una actividad culturalmente mediada. Los profesores llevan a cabo su tarea en un marco impregnado de idearios pedagógicos. Conocimientos, normas, creencias, valores y principios de acción pueblan las culturas profesionales e institucionales que componen el trasfondo simbólico en el que tienen lugar los procesos de socialización del docente. Al formar parte de ámbitos laborales y espacios de formación diversos los profesores participan de tradiciones de pensamiento pedagógico que son portadoras y a la vez custodios de modelos de actuación profesional.

En tercer lugar, la enseñanza tiene lugar en el marco del dispositivo escolar², un ámbito social especializado y separado del espacio social más amplio. Allí se crea un escenario en el que la enseñanza adquiere unas formas particulares. Uno de estos rasgos es la descontextualización, es decir, los saberes se transmiten en un ámbito artificial, diferente del contexto en el cual se producen y se utilizan.³ Aquello que se enseña en la escuela viene determinado por una autoridad externa, que lo comunica, como dijimos,

² Señalamos aquí algunos de estos rasgos. Tanto Trilla (1999) como Pineau (2001) ofrecen una caracterización más completa del dispositivo escolar moderno.

³ Numerosos autores del campo del currículum han llamado la atención sobre la cuestión. Bernstein (1993) se refiere a los procesos de descontextualización y recontextualización, que tiene lugar en el campo recontextualizador oficial y pedagógico. Lundgren (1992), por su parte, sostiene que el principal problema del currículum es solucionar el problema de "representación" que ocasiona la separación de los contextos de producción y reproducción social en nuestra sociedad. Del mismo modo, algunos autores contemporáneos se han referido a este problema desde el punto de vista de la situación didáctica. Brousseau, por ejemplo, sostiene que, en tanto el conocimiento que se intenta enseñar ha sido desvinculado del contexto en el que fue producido, la tarea del docente consiste, en primer lugar, en promover una recontextualización y repersonalización del saber -que posibilite el diseño de situaciones con sentido para el alumno- y la posterior redcontextualización-para permitir que ese conocimiento no quede sujeto a las condiciones de su apropiación y pueda acercarse al conocimiento cultural y pueda, a su vez, ser utilizado y transferido a nuevos contextos. (Brousseau, 1994)

mediante los textos curriculares.⁴ El contenido escolar, entonces, es siempre resultado de un complejo proceso a través del cual se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible a unos destinatarios ajenos a dichos ámbitos y adecuada para ciertos propósitos.⁵ Surge así un “saber escolar”, que respeta ciertas pautas: es graduado, se organiza en asignaturas, unidades y temas. Además, hay una especial distribución del tiempo, una organización del espacio y formas específicas de agrupamiento de los sujetos.

Las diferencias en las prácticas de enseñanza se vinculan, además, con la particularidad de los contextos institucionales en que ellas se desarrollan. La historia de la escuela, las normas y producciones culturales, las estructuras de comunicación y control, los modos de responder a las demandas externas, la disponibilidad de recursos son ejemplos de las dimensiones institucionales cuyo impacto en la enseñanza puede resultar decisivo. (Butelman, 1991, 1996; Fernández, 1994, Fernández, 1998). Asimismo, en el ámbito institucional tienen lugar procesos de mediación o “moldeamiento” de las propuestas curriculares y de las innovaciones en general, ligados a factores de índole micropolítico o cultural, que tienen consecuencias en las decisiones efectivamente adoptadas por los docentes acerca de los propósitos, el contenido y las formas de enseñanza (Ball, 1992; Cols, 1994, Cornbleth, 1998).⁶

⁴ Por supuesto que el maestro puede –y debe– efectuar ajustes a fin de adaptar la propuesta curricular general al contexto local y a la situación particular, pero no es el autor del programa de estudios en sentido cabal. Aunque en algunas tradiciones político-educativas el docente tenga un lugar asignado en la definición de la propuesta curricular, interviene en tanto representante de un colectivo y junto a otros.

⁵ Bajo distintos nombres, diversos autores se han ocupado del problema de la configuración del contenido escolar. Bruner habla de “traducción o conversión” para referirse a la adecuación de su modo de presentación a las capacidades y la experiencia previa de los destinatarios en un campo de conocimiento (Bruner, 1969). Chevallard, por su parte, alude al problema del ajuste entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento “escolar” que se genera a partir de la necesidad de modificar los saberes producidos en ámbitos especializados para su presentación en contextos formativos específicos. Denomina “transposición didáctica” a este proceso de transformación (Chevallard, 1997).

⁶ Cornbleth define a la mediación como “...un proceso de interpretación mediante el que las personas encuentran sentido o crean significado a partir de la experiencia. La mediación es un proceso de interconexión y vinculación entre los mensajes por un lado, y los significados y acciones por el otro. (...). Las escuelas, como instituciones, mediatizan los valores sociales y culturales de la comunidad y las

En cuarto lugar, la actividad de enseñanza está determinada por las características propias del grupo de alumnos y de los fenómenos grupales que se derivan de la propia situación colectiva y de la particular delimitación de los roles en la escuela. Cada grupo es único y constituye el marco en el que tienen lugar las interacciones propias de los procesos de enseñanza.⁷ En las prácticas educativas, como señala Souto, lo grupal “esta ahí”, tiene presencia, aunque sea como potencialidad. En el seno de la clase se generan espacios de interacción, relaciones reales o imaginarias, significaciones compartidas, expectativas y sentimientos, conflictos y resistencias que se modifican en el devenir del tiempo y están en constante proceso de transformación. (Souto, 2000)

El propio contenido a enseñar, finalmente, introduce un principio de diversidad evidente en las prácticas de enseñanza. Sobre este aspecto se ha detenido suficientemente el pensamiento didáctico reciente. De hecho, se ha producido en las últimas décadas una creciente expansión de los estudios y propuestas especializadas en áreas del conocimiento.⁸ También se han llevado a cabo investigaciones, como la de Stodolsky (1991), que procuraron dar cuenta de las diferencias entre docentes de diferentes áreas curriculares y determinar de qué modo el contenido incide en la forma de enseñanza adoptada.

Más allá de este conjunto de determinaciones, la enseñanza presenta variaciones según los rasgos personales del profesor. La reflexión acerca del

experiencias planificadas para los estudiantes. Así pues, los intereses externos se filtran a través de las disposiciones institucionales.” (Cornbleth, 1998: 117)

⁷ Se está empleando el término “grupo”, aquí, en sentido natural, pero es necesario aclarar que, en sentido estricto, no cualquier conjunto de personas es un grupo. Sartre diferencia entre el “grupo” y la “serie”. En la “serialidad” cada individuo está aislado, no hay reciprocidad. Cada miembro pertenece a ella en función ser idéntico, cada uno es sustituible y los lugares son intercambiables. En el “grupo”, en cambio, hay una necesidad y un objetivo percibidos como comunes y ello da lugar a una praxis común que permite la integración. (Sartre, 1979) Por ello, Souto hace referencia a la grupalidad como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo. (Souto, 1993)

⁸ Diversos autores han señalado esta tendencia en el contexto local en los últimos años (Davini, 1996, Feldman, 1999, Amantea y otras, 2004, Cols, 2007), pero el desarrollo de este tipo de trabajos es apreciable también en otros países.

tema no es nueva en el campo pedagógico y hay suficientes “huellas” de su presencia en la obra de pedagogos y didactas de distintas épocas. Pestalozzi es un buen ejemplo de sensibilidad a la influencia decisiva de la figura del maestro en la puesta en juego del método. Así lo advierte Soetard cuando señala, refiriéndose al pedagogo:

Se puede decir que la originalidad del método elaborado por Pestalozzi reside fundamentalmente en su espíritu. Su mérito es, en efecto, el siguiente: mientras casi todos sus discípulos, declarados o no, permitieron sistemáticamente que su intención desapareciese en la materialidad de un saber, de una técnica, de una concepción apriorística del hombre, y lucharon sistemáticamente para que no se confundiese lo que ellos querían con lo que habían realizado, Pestalozzi comprendió que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma.

El método es un instrumento sin lugar a dudas necesario. Importa observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa, dar eficacia a la capacidad de acción del niño... (...) Pero sería un error considerar que el conocimiento es en sí mismo liberador porque como medio es necesario pero no suficiente. El método, con todo su contenido de conocimientos positivos sobre el niño, puede contribuir en igual medida a sojuzgarlo que a liberarlo. Para que el movimiento se oriente en la segunda dirección, es menester desarrollar una acción específica que movilice los instrumentos del método de manera tal que sean efectivamente generadores de libertad autónoma. Ahí comienza en realidad el trabajo pedagógico; y es ahí donde interviene, más allá de la letra, el espíritu del método, un espíritu que utiliza las técnicas solamente para que produzcan lo opuesto de un resultado técnico. (Soetard, 1994:304-305).

Otros pasajes acerca de este tema pueden rastrearse también en antiguos textos de Didáctica utilizados en nuestro medio:

Así como no hay dos educandos iguales tampoco hay dos maestros semejantes. Y la diferencia entre maestro y maestro es mucho mayor que las diferencias

entre los alumnos, pues la personalidad se va afianzando a medida que el hombre avanza en edad. Por lo tanto, los procedimientos didácticos que dan excelentes resultados empleados por unos llevan al fracaso a los otros. De aquí que realmente no haya un método sino métodos, en el sentido de que toda norma enunciada por la ciencia de la educación adquiere una forma especial según sea el educador que la aplique. (Calzetti, H., 1939:15)

Sin duda, la tarea de enseñanza incluye aspectos teóricos y técnicos susceptibles de modelización. Sin embargo, los modelos, secuencias y proyectos de intervención didáctica se encarnan necesariamente en docentes, quienes interpretan los principios en función de sus marcos personales de sentido y toman decisiones en contextos prácticos de carácter singular e incierto. Construyen, así, una propuesta que es *sólo un caso* entre un abanico de alternativas posibles.

La figura del docente constituye un elemento determinante en el desarrollo de una propuesta didáctica. Los métodos reúnen proposiciones y principios acerca de los diferentes aspectos de la tarea: la forma de organización del contenido, su secuencia, su organización, la naturaleza de las actividades a llevar a cabo con los alumnos, entre otros. Pero, a menudo, los modelos de enseñanza incluyen también algunos componentes más "blandos", que tienen que ver con las formas de ayuda pedagógica del docente, sus disposiciones, sus formas de relacionarse con el alumno.⁹

Es por ello que varios autores han señalado que en el caso del trabajo docente, el propio profesor se convierte en un recurso. Para Tardif, la tecnología de la enseñanza es en gran medida intangible: se refiere a la relación pedagógica, la motivación, la gestión de la clase, etc. Por su parte, dice Abraham: *"(...) el educador debe descubrir y aceptar que su principal instrumento es él mismo, que su éxito depende de su capacidad para*

⁹ Es cierto que algunas pedagogías descansan en estos aspectos más que otras. Tal es el caso de las corrientes humanistas, por ejemplo. Y también es cierto que en varias ocasiones se ha procurado minimizar su peso elaborando propuestas "a prueba de docentes". Al respecto, puede verse el trabajo de Apple, M. y Jungck (1990)

participar intensamente en el presente de la situación escolar..." (Abraham, 1986:178)

I. 2. La noción de estilo: exploración acerca de su etimología y su uso en distintos campos

"Estilo" es una palabra utilizada en diversos campos científicos y de la cultura en general, así como en el lenguaje cotidiano, situación que trae aparejada la presencia de diversas significaciones posibles. Etimológicamente, de acuerdo con el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* de Corominas y Pascual (1980), "estilo" deriva del latín *stilus* (estaca, talla) y significa "punzón para escribir", "manera o arte de escribir".¹⁰ Es decir, la palabra designa tanto el instrumento con el que se escribe como la modalidad particular y el arte de hacerlo.

Este segundo sentido es el que ha primado predominantemente dentro del campo literario. "Estilo" alude al componente singular y expresivo en la obra de un escritor, más allá de las regularidades que marca el empleo del lenguaje y de la técnica. El siguiente pasaje de Ullman ilustra esta idea:

Las opiniones difieren en cuanto a qué es lo que constituye la esencia del estilo. Unos convienen con Proust, en que el estilo es para el escritor lo que el color es para el pintor: una cuestión no de técnica sino de un modo de visión sumamente persona (...) en la raíz del estilo hay un factor complejo que puede describirse como propósito general. Quizás la más neutral de todas las definiciones sea aquella que identifica el estilo con la expresividad en tanto que distinta del significado cognoscitivo. (Ullmann, 1978: 43- 44)

El estilo aparece fuertemente ligado a la subjetividad del escritor. Es por eso que la aceptación de esta idea condujo al desarrollo de numerosos

¹⁰ Según el mismo autor, su primera documentación data del segundo cuarto del siglo XV.

trabajos tendientes a explorar las relaciones entre estilo y personalidad.¹¹ También el *Diccionario de la Lengua Española* recoge esta interpretación como una de las posibles acepciones del término:

Carácter propio que da a sus obras el artista en virtud de sus facultades. El estilo de Miguel Ángel, de Murillo.

Manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor o un orador; carácter especial que, en cuanto al modo de expresar los conceptos, da un autor a sus obras, y es como el sello de su personalidad literaria. Ej.: el estilo de Cervantes, de Moratín" (Diccionario de la Lengua Española, 1984)

Sin embargo, nuevas indagaciones acerca del empleo del término en el terreno artístico permiten poner en cuestión la idea de que el estilo se asimila siempre a un componente idiosincrásico. Efectivamente, el término se emplea a veces para caracterizar a un conjunto de obras que comparten una serie de atributos, o de artistas que representan una tendencia o escuela, más allá de que la obra del artista siempre constituya una producción personal. Este sentido del término se ha empleado en el terreno artístico y está bastante extendido, también, en la arquitectura, por ejemplo: estilo gótico, colonial, mudéjar.

Los siguientes fragmentos permiten ilustrar esta tendencia:

Significa la manera como se realiza una obra en literatura, pintura, etc. y es lo opuesto al tema o a su organización (es decir, forma). También significa las características comunes a las artes de un período- por ejemplo, el siglo de Luis XIV- o una escuela o un movimiento. (Diccionario Enciclopédico de las Artes, 1967)

En Bellas Artes, son los estilos los caracteres por los que pueden distinguirse las personalidades artísticas, las escuelas y las épocas. En una obra de arte, el

¹¹ Como señala Ullman, la estilística moderna ha desarrollado una serie de métodos para estudiar esta relación: tipologías, análisis estadístico, estudio de las palabras-clave, entre otros. (Ullmann, 1978)

estilo es la manifestación de un ideal establecido sobre un principio. Puede entenderse también como modo, es decir, apropiación de una forma del arte a su objeto.

La totalidad de la obra de un individuo artista está contenida entre los límites de su estilo propio, aún cuando lo cambie en el transcurso de su vida. Pero esos límites no son una muralla. Las semejanzas de estilo, lo que hay de común entre los artistas, sin menoscabo de su peculiaridad, queda manifestado en sus obras. A eso llamamos el estilo de una época y solemos referirlo a un lapso histórico: el Luis XV, el Isabelino.

En Bellas Artes, la división por escuelas suele aplicarse especialmente a la pintura (veneciana, holandesa, etc.) Tanto la pintura como la escultura pueden también estudiarse incluyendo sus obras en un conjunto artístico denominado según un estilo (pintura románica, gótica). Las producciones arquitectónicas designanse comúnmente por su estilo, refiriéndose a estilo en general. (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1946)

Como se ve, el estilo caracteriza a la “personalidad artística”, pero también puede designar a una escuela o un movimiento. En estos casos, el estilo permite clasificar las producciones, inscribir una obra o un autor en un determinado conjunto.

Es oportuno señalar que dentro del campo literario se ha desarrollado una disciplina dedicada al estudio de las cuestiones de estilo: la estilística.¹² Justamente, algunos trabajos desarrollados en esta línea contraponen la idea de estilo como factor unificador a la de estilo como factor de diferenciación. La primera de ellas, que tiene su origen en la retórica tradicional, representa la concepción más antigua. “Estilo” aparece aquí como un concepto unificador, una serie de caracteres que permiten construir una categoría fija e inamovible en la expresión literaria. Se habla así de estilo sublime, bajo y mediano; ático, asiático, lacónico, rodio. La segunda idea, en cambio,

¹² Como auxiliar de la crítica literaria, la estilística contribuye a proporcionar datos sobre la forma de la obra analizada. Por otra parte, como disciplina independiente, intenta precisar la peculiaridad expresiva de una obra favoreciendo la constitución de una historia de los estilos literarios.

propone una visión diferente. “Estilo” es todo lo que individualiza a un ente literario: a una obra, a una época a una literatura. El estilo hace referencia siempre a la expresión lingüística peculiar de una obra literaria, es decir, a lo que tradicionalmente se denomina “forma”, concibiendo a ésta como una manifestación del fondo y de la actitud personal del artista en un momento dado.

Entonces, dentro del uso que se hace del término en el campo artístico, es posible advertir dos facetas de significado: estilo como representación de lo singular y divergente, estilo como tendencia que unifica, como rasgos compartidos. Si bien en este segundo caso, la idea de estilo también permite dar cuenta de atributos que distinguen a este colectivo –de obras, de autores- de otros, hay un énfasis en destacar aquello que reúne, que iguala, *“la manifestación de un ideal establecido sobre un principio”*.

Ya fuera del terreno artístico, el uso del término se extiende a diversas disciplinas dentro de las ciencias humanas y sociales, enfatizando uno u otro de los sentidos expuestos según los casos. Algunos ejemplos permitirán ilustrar esta idea.

En el campo de la lingüística la cuestión de las variaciones del lenguaje ha suscitado el interés de numerosos estudios y líneas de indagación teórica (estilística lingüística, sociolingüística). Algunos de los interrogantes que han organizado la discusión teórica son: ¿Qué factores determinan la variación de un hablante a otro y de un mismo hablante en diferentes situaciones? ¿Cuál es la relación entre las posibilidades de variación del sujeto y del grupo social? También en este caso se suele utilizar “estilo” para hacer referencia a variaciones personales, aun cuando se sostenga que ellas deban ser atribuidas a consideraciones de tipo social.

Por ejemplo, dentro de los estudios acerca de la comunicación desde una perspectiva lingüística, Prieto señala que cada emisor transmite su mensaje con un estilo particular, lo cual implica básicamente hacer opciones dentro de un margen establecido por la propia lengua. Según el autor, “...*sólo las lenguas dejan al emisor un margen de opción que constituye la condición general para que pueda ejecutarse la operación de transmitir mensajes con un estilo particular*” (Prieto, 1967, citado por Lieberman, 1976). El estilo del emisor está determinado por dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con la manera general de concebir el mensaje, que presupone la elección de un sema determinado¹³; y el segundo tiene que ver con el modo en que el emisor resuelve el problema económico, que plantea la distribución entre la señal y las circunstancias en la tarea de enviar al receptor la cantidad de indicación necesaria para que éste reconozca el mensaje.

Por otra parte, la idea de estilo ha sido muy fructífera en la investigación psicológica. En su clásico trabajo sobre la personalidad, Allport consideró al estilo como el idioma personal de la conducta, la forma más completa y compleja de comportamiento expresivo de un sujeto.

Cada pintor tienen un estilo propio, y lo mismo ocurre con cada compositor, pianista, escultor, bailarín, poeta, dramaturgo, actor, orador, fotógrafo, acróbata, con cada ama de casa y con cada mecánico. Por su solo estilo, podemos reconocer las composiciones de Chopin, las pinturas de Van Gogh y las tortas de tía Sara. El estilo está presente siempre que entra en juego el comportamiento bien integrado y maduro de la personalidad” (Allport, 1961:503)

Si bien marca su distancia con interpretaciones acerca de la totalidad perfecta, el empleo que Allport hace del término enfatiza su relación estrecha con la coherencia estructural de la personalidad. De este modo, el estilo constituye la expresión de los rasgos centrales de la personalidad, “...*cambia cuando la estructura cambia y alcanza su desarrollo pleno sólo cuando la*

¹³ El sema alude a la correspondencia entre significados y significantes en el marco de un código. Desde este punto de vista, un código es un conjunto de semas, es decir, de clases de señales que se corresponden con clases de significados.

personalidad misma ha llegado a la madurez." (Allport, 1961:504) Por eso, el estilo no se escoge ni se configura rápidamente. Su desarrollo es lento y, detrás de esta construcción, se extiende toda la vida de una persona. Es indudable que el estilo, en la perspectiva sugerida por el autor, no puede sino ser singular e idiosincrásico:

La persona es la unidad fundamental y única de toda actividad y el estilo individual expresa esa unicidad fundamental. Por eso, hay tantos estilos de expresión como personas vivientes; es imposible comprimirlos y hacerlos caber en un solo molde. (Allport, 1961:507)

También en el campo de la Psicología Social, se han desarrollado diversos trabajos acerca de los estilos de comunicación y de liderazgo. En el clásico estudio de Lippit y Whitte en la década de 1930, los autores distinguieron entre líderes autoritarios, paternalistas, *laissez-faire* y democráticos. Para la construcción de la tipología se tuvieron en cuenta distintos criterios: la manera de determinar los objetivos del grupo; la toma de decisiones en el grupo, el tipo de relación entre los miembros del grupo que fomenta el líder, la calidad que se consigue en la realización de las tareas, la participación que se garantiza a los miembros del grupo, el origen y dirección de los flujos de información, la forma en que se realiza el control, las promociones en el interior del grupo; el modo de distribución de recompensas y sanciones. Se han realizado distintos estudios considerando otros aspectos de la conducta del líder, pero, más allá de las cuestiones de orden teórico y disciplinar, lo que interesa destacar para los propósitos de este trabajo es que la idea de estilo, en este caso, no se emplea para dar cuenta de aquello que es singular e irrepetible en cada líder, sino que se pretende establecer algunas regularidades en los modos de desempeñar un rol, identificar patrones, rasgos del comportamiento compartidos por todos aquellos que se ubican en cada uno de los tipos delimitados.

En el último tiempo, los psicólogos cognitivos se han valido también de la idea de estilo para caracterizar las preferencias de los individuos en los modos de procesar información. El *estilo cognitivo* describe, en este caso, el modo de pensamiento típico de una persona. Aunque existe una variedad de definiciones, en general la idea de estilo cognitivo refleja la existencia de diferencias en la organización cognitiva de la persona e incluye aspectos referidos al tratamiento de la información, al funcionamiento metacognitivo, la organización y el control. En general, los estilos permiten ubicar a los sujetos en determinadas posiciones con respecto al eje definido por un criterio de carácter binario, como por ejemplo dependencia/independencia del campo. La teoría de Sternberg acerca de los estilos de pensamiento ha cobrado importancia dentro de esta línea de trabajos. Nuevamente, en este caso, los estilos son construcciones teóricas definidas en función de algunos factores¹⁴ y, si bien se reconoce que los sujetos no se corresponden completamente con un estilo u otro, el propósito es interpretar y clasificar el comportamiento de los sujetos individuales con la ayuda de la tipología. (Sternberg y Zhang, 2001)

También en el campo de la Sociología, algunos autores han recurrido al empleo del concepto de estilo. Particularmente, en el ámbito de la Sociología comprensiva de corte fenomenológico, Schutz y Luckmann (1974), utilizaron el concepto de estilo cognitivo en un sentido diferente al empleado por los psicólogos cognitivistas.

Partiendo de la idea de que la realidad no está constituida por la estructura ontológica de los objetos sino por el sentido de nuestras experiencias, Schutz propuso la idea de campos de significado –*provinces of meaning*–, dentro de los cuales, el *mundo de la vida cotidiana* ocupa un lugar privilegiado.¹⁵ Este es un mundo simbólico y significativo, una realidad

¹⁴ Por ejemplo, con respecto al autogobierno mental, es posible distinguir entre el estilo legislativo, jurídico y ejecutivo.

¹⁵ El aspecto más importante del “mundo de la vida cotidiana” es su carácter intersubjetivo, dado por la interacción entre alter y ego. El sujeto vive su propio fluir de conciencia al mismo

interpretada por los hombres que tiene para ellos el significado subjetivo de un mundo coherente.

Cada uno de estos campos de experiencia está caracterizado por un particular *estilo cognitivo*, una particular disposición, un modo propio de experimentar la realidad.¹⁶ De este modo, el *estilo cognitivo* constituye un aspecto clave para la interpretación de la acción, en la medida en que constituye un eslabón que articula las estructuras del mundo social y las estructuras de percepción y significación de los sujetos.

Finalmente, dentro del campo del análisis institucional, Fernández utilizó el concepto de estilo para hacer alusión a aquellos rasgos que son idiosincrásicos de cada institución, tanto en la dimensión material como simbólica. El *estilo institucional* designa, según la autora:

(...)un conjunto de características más o menos estables en el proceso de producción (rasgos en la tarea de docentes y alumnos) y sus resultados (niveles y calidad de los aprendizajes obtenidos por los alumnos); b. algunas maneras más o menos constantes en la percepción, valoración y juicio de la realidad; c. un conjunto más o menos de imágenes acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional(...); d. un conjunto más o menos estable de estrategias y modalidades para enfrentar y resolver problemas; e. un modelo pedagógico desde el cual definir los roles docentes y estudiantiles, las maneras deseadas de relación entre ambos, de cada uno con la tarea, los recursos y contenidos de aprendizaje; las características y los niveles de aprendizaje

tiempo que capta la subjetividad de alterego. Por ello, para Schutz, este mundo significa también "el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de "conocimiento a mano". (Schutz, 1970) Además del "mundo de la vida", el autor distingue el mundo de los sueños, de los fantasmas, de la contemplación científica, del juego.

¹⁶ Schutz ofrece una lista de los elementos que ayudan a definir el estilo cognitivo. Este consiste en una tensión específica del sentido; una *epoché* específica; una forma prevaleciente de espontaneidad; una forma específica de experimentarse; una forma específica de sociabilidad y una perspectiva específica del tiempo. (Schutz 1962).

esperados en las dimensiones cuantitativas y cualitativas. (Fernández, L., 1988: 41)

En suma, la exploración etimológica pone de manifiesto que la palabra “estilo” ha sido utilizada para designar, por un lado, aquello que es propio, singular e idiosincrásico de una persona, de un artista, de una obra, de una institución. Pero con este término también se alude a aquello que hay de común, a aquellos rasgos que se reiteran en aquellos individuos –u obras, según los casos–, que forman parte de un tipo. El estilo responde, en este caso, a la necesidad de encontrar ciertas regularidades que permitan clasificar modos de pensar, modos de hablar y de escribir, modos de ejercer el liderazgo, etc. Analizaremos a continuación en qué sentido se ha utilizado esta expresión en las investigaciones acerca de la enseñanza.

I. 3. Los antecedentes sobre el tema en la investigación acerca de la enseñanza

La importancia de las diferencias entre docentes fue subrayada desde hace tiempo en el pensamiento pedagógico y didáctico, como se señaló. Ahora bien, la cuestión de las variaciones individuales entre docentes se estableció como tema de investigación hacia mediados del siglo pasado, momento en el que la pregunta “¿Hacen los profesores la diferencia?” se convirtió en un asunto de interés en la comunidad académica de entonces. Surgen así los primeros estudios de carácter empírico acerca de las formas en que los maestros se comportan en clase. Como veremos, las líneas de investigación estuvieron marcadas por una diversidad de propósitos y de opciones teóricas y metodológicas. Asimismo, según las perspectivas adoptadas, las diferencias entre los docentes se buscaron en diferentes dimensiones de la tarea de enseñanza.

I.3.1 El eje anglosajón

Los estudios desarrollados bajo el enfoque proceso-producto

Como dijimos, la reflexión acerca de las diferencias entre maestros tiene larga historia en la pedagogía. Sin embargo, la configuración de la cuestión como problema de investigación empírica se ubica a mediados del siglo XX, con los primeros estudios centrados en la observación sistemática de la actuación docente en clase, dentro de lo que se conoció como *programa proceso-producto*.

La introducción del método observacional constituyó sin duda una innovación importante en las prácticas de investigación imperantes. En efecto, los trabajos previos, inscritos en el programa *presagio-producto*, se habían caracterizado por buscar correlaciones entre un cuerpo de variables relativas a las propiedades del profesor (o “variables-presagio”) y el desempeño académico de los estudiantes, sin incorporar datos acerca de lo que sucedía en clase. La observación, en cambio, permitía dar cuenta de ello a través de la identificación de un conjunto de aspectos de la conducta del profesor que fueron en adelante conceptualizados como “variables de proceso”.

Se conforma progresivamente un campo importante de investigaciones, en su mayoría llevados a cabo entre 1955 y fines de la década de 1970 en los Estados Unidos, cuyo impacto fue significativo también en Inglaterra, Alemania y Francia.¹⁷ (Nickel, 1981, Shulman, 1989,

¹⁷ La “era de los efectos del maestro”, como la denomina Rosenshine (1997), fue un impresionante movimiento de investigación. En este período, se realizaron más de cien trabajos correlacionales y experimentales. El autor llama la atención acerca de la gran homogeneidad de las prácticas

Pérez Gómez, 1989, Bressoux, 1994). De acuerdo con Nickel, el punto de coincidencia entre estos trabajos es su tendencia a considerar la conducta del profesor como una variable independiente de la cual pueden depender considerablemente tanto la conducta como las vivencias de los alumnos:

Lo que la investigación moderna pretende es realizar un análisis, lo más exacto posible de las condiciones y conexiones existentes entre la conducta del educador, por una parte, y las vivencias y conductas de los estudiantes. Está dirigida a aislar las variables esenciales de la conducta del educador (...) y determinar mejor sus repercusiones en los niños y jóvenes. (Nickel, 1981:18)

En el clásico modelo desarrollado por Dunkin y Biddle (1975) se clasificaban las variables relativas a la enseñanza en cuatro grupos: variables premonitorias (experiencia formativa del profesor, experiencia laboral, propiedades del profesor), variables de contexto (características de los alumnos, contexto de la escuela y la comunidad, contexto del aula), variables de proceso (comportamientos observables de profesores y alumnos en clase, cambios observables en el comportamiento de los alumnos), variables de producto (progreso inmediato en el alumno, progresos a largo plazo).

Como dijimos, el programa tuvo una expansión notable en los Estados Unidos. Su desarrollo estuvo marcado por una fuerte orientación hacia la búsqueda de formas eficaces de enseñanza. Los trabajos de Medley and Mitzel (1959) y de Flanders (1977) figuran entre los clásicos dentro de esta línea. A través del estudio de las funciones docentes se procuraba aislar aquellos comportamientos que pudieran estar asociados con los mejores rendimientos académicos de los alumnos –medidos a través de pruebas estandarizadas– y, de este modo, identificar los posibles efectos del maestro o la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. También se introdujeron estudios experimentales con el propósito de confirmar los

metodológicas y el carácter acumulativo de los estudios, es decir, el hecho de que los investigadores se citaban entre ellos y construían sus proyectos a partir de los hallazgos de otros.

hallazgos y las hipótesis correlacionales establecidos a través de la observación sistemática.

En Alemania, los trabajos fueron evolucionando desde la elaboración de tipologías intuitivas y globales hacia la construcción de dimensiones analíticas del comportamiento del profesor, que permitieran establecer correlaciones más precisas: atención y dedicación emocional y social del maestro, forma de la dirección utilizada por el profesor en clase, actividad estimulante no directiva. Al mismo tiempo, la integración de las características del docente en dimensiones afines, condujo progresivamente a estos autores a la pregunta acerca de las conexiones entre los diferentes rasgos observados en la conducta del profesor, es decir, a intentar determinar "*si se trata de formas aisladas de diferentes conductas independientes o, más bien, de actitudes y posturas*". (Nickel, 1981)

Es en el contexto de esta tradición de investigación que Bennett (1979) lleva a cabo un estudio de amplio alcance acerca de los estilos de enseñanza. El trabajo se estructuró sobre el supuesto de que existe una diversidad de formas o estilos de enseñanza y se propuso responder a los siguientes interrogantes: ¿Afectan las diferencias de los estilos de enseñanza al progreso emocional y cognoscitivo del alumno? ¿Hacen mejor papel determinados tipos de alumnos bajo ciertos tipos de estilos de enseñanza?

Bennett acordaba con la necesidad de superar las tipologías globales y simplistas, por lo que consideró necesario definir, en primer lugar, dimensiones constitutivas del estilo de enseñanza. Determinó entonces que las variaciones entre docentes podían referirse a seis grandes aspectos de la actividad del maestro: manejo y organización de la clase, formas de control y sanciones, contenido curricular y planificación, estrategias de instrucción, técnicas motivacionales y procedimientos de evaluación. Sobre esta base diseñó un cuestionario que permitiera establecer una tipología de estilos docentes de escuela primaria. Si bien el método prevaeciente no es en este

caso la observación de clases, se empleó este procedimiento para validar la tipología construida.¹⁸

El estilo es definido entonces sobre la base de la descripción que los docentes efectúan de su comportamiento en clase a partir de las respuestas al cuestionario. Es importante destacar que Bennett incorporó también la indagación de las opiniones y creencias de los docentes acerca de cuestiones educativas generales, objetivos y métodos de enseñanza así como un análisis de la correlación entre ambas fuentes de datos. Pero la clasificación de los docentes según estilos se basó en las respuestas a los cuestionarios.

Finalmente, a fin de establecer la relación entre estilos de enseñanza y progreso de los estudiantes, se administraron diferentes pruebas en el área Lengua y Matemática a los alumnos de los diversos tipos-docentes y se compararon los resultados utilizando procedimientos estadísticos.

La aproximación al tema en el programa de pensamiento del profesor

Sin duda, la cuestión de las variaciones entre docentes se planteó de modo radicalmente diferente con el advenimiento del *programa de pensamiento del profesor*. En gran medida porque la orientación epistemológica y metodológica de estos investigadores marcaba una distancia notable con respecto a sus antecesores. Pero además, porque comenzaba a buscarse "en otro lugar" aquello que permitiera dar cuenta de las diferencias significativas entre docentes.

La emergencia de este programa en los Estados Unidos respondió a una multiplicidad de intereses teóricos y metodológicos. Se procuraba ampliar el espectro de variables que integraban el modelo explicativo del programa proceso-producto y desarrollar, a su vez, nuevas formas de investigación de

¹⁸ Más detalles sobre el cuestionario utilizado y la estrategia de validación de la tipología a través de la observación, puede encontrarse en Bennett. (1979).

corte descriptivo e interpretativo. Pero, fundamentalmente, el enfoque se distinguió por haber desplazado la mirada hacia el contexto psicológico de la enseñanza en el que se interpreta y se actúa sobre el curriculum. La vida mental del docente atrajo la atención de los investigadores, tal como señalan Clark y Peterson en su clásica reseña:

Los que cultivan esta rama de la investigación educacional procuran, en primer lugar, describir con detalle la vida mental de los docentes; en segundo lugar, tratan de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan. Se plantean cuándo y por qué la enseñanza es difícil, y de qué manera los seres humanos pueden hacer frente a la complejidad de la enseñanza en el aula. (Clark y Peterson, 1990: 443)

Si bien es posible reconocer un núcleo común de preocupaciones y coincidencias teóricas, el programa presentó una pluralidad de líneas internas, originadas por la especificidad de los problemas abordados y por las perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas en cada caso. Las investigaciones se desarrollaron con vigor en los Estados Unidos¹⁹ desde mediados del setenta pero también prosperó el enfoque en diferentes países, como España²⁰, Finlandia²¹ Inglaterra y Argentina²².

¹⁹ En Munby y otros (2002) se presenta una reseña de los principales desarrollos en países de habla inglesa. También hay varios trabajos disponibles en español, por ejemplo Clark y Peterson (1990), Angulo Rasco (1999).

²⁰ El programa ha alcanzado un desarrollo considerable en España. Desde fines de la década de 1980 se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones orientadas por el interés de estudiar las concepciones, teorías implícitas y creencias de los profesores de diferentes niveles del sistema educativo y áreas disciplinares. La metodología adoptada incluye enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, pero la estrategia central ha sido el cuestionario y la entrevista, con la incorporación de algunas variantes técnicas como los mapas cognitivos, el "árbol ordenado", el *planning net*, etc. (Barquín Ruiz, 1991, Marcelo García, 1992, Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993, Baena Cuadrado, Moreno Moreno, y Azcarate Jiménez, 2000, Gil Cuadra, Rico Romero, 2003) Se recurre también a la observación en aquellos casos en que se intenta, además, establecer relaciones entre las concepciones de los profesores y su actuación en clase.

²¹ En Finlandia se destaca el trabajo de Kansanen, quien desarrolló un interesante modelo. Preocupado por el modo en el que se articulan el plano deontológico y teleológico en la toma de decisiones acerca de la enseñanza, le interesa la relación entre los propósitos y objetivos definidos en el curriculum y el pensamiento del profesor y de los alumnos. (Kansanen, 1993)

²² El trabajo de Feldman sobre las "teorías personales" de los docentes constituye un buen ejemplo de la influencia del enfoque en nuestro medio. Desarrolló un estudio de casos con dos docentes de nivel primario. Allí, se retoman conceptos como "conocimiento práctico" y "conocimiento personal" y se

Básicamente, la investigación aportó herramientas conceptuales valiosas relativas a los procesos de pensamiento y la toma de decisiones en situación preactiva e interactiva, por un lado, y al conocimiento que los docentes poseen y ponen en juego en la acción de enseñanza, por el otro. Se han propuesto una considerable cantidad de términos para reflejar las diversas formas y funciones que asume el conocimiento del profesor. Así, se habla de esquemas, guiones, conocimiento profesional, conocimiento práctico, teorías, creencias, etc.

Particular importancia tuvo el trabajo de Shulman (1987), que dio lugar a una línea de investigaciones relativas a la naturaleza del conocimiento básico para la enseñanza y los recursos de dicho conocimiento base. En sus estudios, procuró comprender el proceso a través del cual se "*muta del estado de estudiante al del profesor*", es decir, por el cual el sujeto se vuelve capaz de comprender la materia por sí mismo, de elucidar el tema de maneras distintas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y emociones, en metáforas y ejercicios y en ejemplos y demostraciones, de modo que pueda ser asimilado por los estudiantes. Propuso además una tipología de los principales tipos de conocimiento que deben servir de base a la enseñanza.

Excede a los propósitos de este documento efectuar una presentación detallada de esta perspectiva, de sus aportes y puntos débiles. Sin embargo, sí resulta importante destacar algunos de los trabajos que han abordado el problema en cuestión.

En este sentido, la investigación de Elbaz (1981) acerca del "conocimiento práctico del profesor" constituye un hito cuya importancia

procura reconstruir las teorías de las docentes acerca de la enseñanza a partir de entrevistas en profundidad. Al mismo tiempo, a través de datos observacionales, se caracteriza la actuación de las docentes en clase –particularmente lo que se refiere a la forma de enseñanza, el contenido trabajado y el tipo de intervenciones-. Finalmente, se intenta establecer relaciones entre ambas fuentes de información empírica. (Feldman, 1996)

merece subrayarse. Las fuentes teóricas de las que se nutre son variadas: Dewey –particularmente en lo que concierne a su enfoque de la relación entre teoría y práctica–, sociólogos fenomenólogos como Schutz y Luckman y psicólogos como Maslow y May cuyos desarrollos han enfatizado el papel de los propósitos, sentimientos y valores en la cognición.

La convicción de que los docentes tienen una amplia gama de conocimientos que guían su acción fue su principal punto de partida. Este conocimiento práctico proviene de distintas fuentes y es dinámico, es decir, se sostiene en una activa relación con la práctica y es usado a su vez para dar forma a esa práctica.²³

A través de un estudio de casos de una profesora de *High School* basado en entrevistas en profundidad intentó explorar del modo más vívido y completo la estructura, el contenido y la orientación del conocimiento práctico²⁴. El análisis culmina con un detalle de las imágenes de la docente acerca de sí misma, el curriculum, el contenido, la enseñanza y la sociedad. Es interesante rescatar, en este punto, el empleo que hace la autora del concepto de “estilo cognitivo” de Schutz y Luckmann (1974). En su opinión, resulta un recurso válido para sintetizar e integrar el conjunto de interpretaciones y ofrece un retrato, una metáfora organizadora de la visión de la docente que se intenta proponer.

²³ El trabajo de Clandinin y Connely (1988) también representa una referencia importante en esta línea. Entienden el conocimiento práctico y personal como un modo particular de reconstruir el pasado y las intenciones para el futuro para enfrentarse a las exigencias de la situación presente. Es un conocimiento subjetivo, plagado de imágenes, reglas, principios prácticos e inevitablemente imbuido de valores y estética. Tiene, además, un alto carácter afectivo porque es el resultado de la experiencia vivida.

²⁴ De este modo, establece que el contenido del conocimiento práctico se refiere a la propia materia, al curriculum, a la enseñanza, a sí mismo y al contexto de la escolarización. Por otra parte, la autora distingue cinco orientaciones del conocimiento: situacional – en tanto el conocimiento está dirigido a dar sentido o a responder a las situaciones de la enseñanza-, personal –en tanto el conocimiento es usado para llevar a cabo su tarea en un modo personalmente significativo-, social –en tanto es moldeado por las condiciones y restricciones del contexto-; experiencial –en tanto se trata de un conocimiento que emerge de la propia experiencia de participar en el mundo de la enseñanza al tiempo que la informa-; teórica – en tanto implica un posicionamiento personal del docente frente a la teoría-. Finalmente, entre los componentes que estructuran el conocimiento práctico reconoce las reglas de práctica, los principios prácticos y las imágenes. (Elbaz, 1981)

También alineado tras al concepto de conocimiento práctico del profesor, Hillocks (1999) desarrolló un estudio sobre las formas de pensar y actuar en clase de diecinueve docentes de Inglés, en el que concluye que existen diferencias enormes en sus formas de aproximarse a la docencia y que, a su vez, la existencia de distintos enfoques genera importantes variaciones en el tipo de experiencias que los estudiantes tienen en clase. El autor supone que la forma y el contenido del pensamiento docente constituyen el factor clave que permite explicar los contrastes observados. Considera que el conocimiento y los propósitos de los docentes ejercen una influencia poderosa en su identidad profesional.

De modo tal que, en la mayoría de los casos, los profesores parecieran realizar un planteo como el siguiente: "Así es como son mis alumnos; esto es lo importante que tengo que enseñar y así es como lo enseño." Y es así como se orientan hacia el futuro. Y, si bien hay algunos cambios a través del tiempo, cada docente mantiene en esencia esa identidad establecida sobre la base del conocimiento que ha construido acerca de los estudiantes, los objetivos, el curriculum, el conocimiento pedagógico del contenido, y las instancias retóricas y epistemológicas.

A diferencia de otros trabajos desarrollados dentro del enfoque del conocimiento práctico, considera necesario acercarse a lo que él denomina "el grano fino del microcurriculum", que concierne al ámbito de decisiones del profesor acerca de propósitos, contenido, actividad y criterios de valoración del desempeño del alumno. Para ello, llevó a cabo un estudio cuyo diseño contempló diversas estrategias de indagación y análisis. En primer lugar, a través de la observación de episodios de clases de los diecinueve docentes de *college* pudo determinar el tipo y modo de conocimiento trabajado. Luego, utilizó la información acerca de actitudes y creencias de los docentes recogidas en la entrevista inicial para interpretar las diferencias observadas y establecer perfiles de enseñanza. Finalmente profundizó el análisis de las expectativas, propósitos e ideas acerca del contenido de algunos de los

docentes a través de un estudio de casos basado en entrevistas en profundidad.

Una aproximación desde la filosofía de la educación

Hansen ha estudiado el tema de los estilos de enseñanza desde una perspectiva filosófica, interesándose particularmente por las formas de influencia moral de los docentes.

En su opinión, la teoría educativa rara vez se ocupa de saber en qué consisten las características estilísticas de la enseñanza, porque ellas tienen más que ver con lo que es único y personal que con lo que es común y generalizable. Sin embargo, “...*la esencia de una buena enseñanza puede tener algo que ver con este fenómeno del estilo personal*”. (Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D., 2003:132)

Se muestra partidario, entonces, de focalizar la mirada en la persona que ocupa el lugar de maestro y reconocer su agencia e individualidad, aunque advierte que ello no supone ignorar las señales estructurales del trabajo de profesor ni tampoco los aspectos sociales y culturales de la interacción en clase.

El estilo docente es un concepto resbaladizo, dice Hansen. No se asimila a la personalidad del maestro, aunque ambas nociones están estrechamente ligadas. A diferencia de la personalidad, el de estilo alude más específicamente a la tarea. No es algo que los docentes necesariamente se llevan consigo a casa al final del día, aunque algunos sí lo hacen. Otros parecen desprenderse de él y dejarlo tras de sí, como si fuera un guardapolvo que cuelgan en el perchero del aula. Se convierten en personas diferentes en

cuanto cruzan la puerta y entran a su vida fuera de la escuela (Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D., 2003:32). De igual forma, no debe confundirse con la técnica o el método de enseñanza, porque el estilo es la personificación externa de la persona. En algún sentido, tener un estilo es “ser tú mismo, ser quien realmente eres”. Es por eso que en sus recientes escritos sobre el tema atribuye al estilo de enseñanza un carácter expresivo²⁵, semejante al de “un símbolo que emite significados”.

A pesar de su orientación filosófica, Hansen ha abordado empíricamente la cuestión, a través de un estudio de casos en profundidad, en el que realizó observaciones de clases de tres profesores de *High School* durante un tiempo prolongado. Su interés por describir los estilos de enseñanza de estos docentes estaba orientado a captar, en última instancia, los valores puestos en acto por ellos y sus diversos modos de influencia moral en los alumnos. En este sentido, considera que el modo cotidiano de trabajo del docente constituye un medio a través del cual sus valores y aspiraciones infunden el *ethos* a sus clases. (Hansen, 1993:420)

Diferencias entre docentes y reforma curriculares

Finalmente, las diferencias en las prácticas docentes fueron estudiadas también por investigadores cercanos al campo de las *políticas curriculares*, en e marco de las preocupaciones e interrogantes generados alrededor de los procesos de reforma.

El trabajo de Spillane (1999) marca una contribución interesante al tema. Tras advertir que aun docentes que parecen tener ideas pedagógicas semejantes, definen el contenido y la tarea de modo significativamente diferente, Spillane se pregunta por las razones que permiten interpretar esas

²⁵ En este punto, retoma el planteo de Goffman según el cual el estilo es un patrón o un modo habitual de comportarse configurado, en parte, a través de la experiencia social. Se trata de aspectos estables que consideramos expresivos del carácter de una persona (Goffman, 1974).

variaciones. Propone, entonces, el concepto de *zonas de actuación profesional*, que designa el “espacio” en que las iniciativas de las reformas se encuentran con el mundo de los practicantes. Más específicamente, el ámbito en el cual los docentes dan sentido y “operacionalizan” en su propia práctica las ideas propuestas por los reformadores. Según el autor, ese espacio no está definido solamente por las capacidades y disposiciones individuales de los docentes sino por las características del contexto profesional en el que maestros y profesores llevan a cabo su tarea, particularmente por la presencia de instancias de deliberación y por la riqueza de los recursos materiales y humanos disponibles.

Propone, así, un modelo de tres dimensiones para dar cuenta de las respuestas de los docentes a las reformas o, dicho de otro modo, de las relaciones entre políticas y prácticas. La primera de ellas se refiere a los ámbitos externos: el sector político, el sector profesional, los alumnos, el público y el sector privado –todos ellos integrados por individuos, grupos u organizaciones–; mientras que la segunda dimensión representa los recursos personales del docente integrados por sus propios conocimientos, creencias y disposiciones. A ellas se agrega una tercera dimensión, definida por las “zonas de actuación de los docentes”, que operan como instancias de mediación entre las otras dos y permiten analizar de un modo diferente la relación entre las propuestas de reforma y los desempeños de maestros y profesores.

1.3. 2. Los estudios franceses recientes

Es posible reconocer una segunda vertiente de investigaciones acerca de los estilos de enseñanza. Se trata de trabajos realizados en Francia por

pedagogos dedicados al estudio de las prácticas de enseñanza y la formación de docentes.

En este país, el inicio de las investigaciones sobre el “efecto-maestro” puede ubicarse en la década del 80. Al igual que en los Estados Unidos, estos primeros trabajos estuvieron movidos por el propósito de determinar en qué medida las diferencias entre docentes podían explicar las variaciones en las adquisiciones de los estudiantes.

En la actualidad, autores como Bru, Altet y Bressoux reconocen como propio el interés por estudiar esta cuestión pero introducen modificaciones sustantivas en el planteo original. Sostienen que si bien ha sido posible constatar en estudios empíricos diversos que las diferencias entre docentes representan entre un 10 y un 20% de las variaciones en los logros de los alumnos, la investigación no ha estado orientada a conocer los mecanismos que generan estas diferencias. (Bressoux, 1994)

Es por ello que deciden avanzar en la apertura de lo que ellos denominan “la caja negra de la clase” y estudiar al maestro en situación. Consideran que el “efecto-maestro” no reside primordialmente en un efecto “instrumental” derivado de la aplicación de determinados métodos claramente delimitados (por ejemplo “abierto” frente a “tradicional”, “frontal” frente a “diferenciado”, etc.). Una idea semejante es propia de una concepción muy fijista de la enseñanza que confía en la posibilidad de etiquetar las prácticas de enseñanza, de encontrar los “mejores métodos”, de determinar de manera unívoca su influencia sin referencias a los contextos en que estos métodos se actualizan. (Bressoux, Bru, Altet y Leconte-Lambert, 1999)

Proponen, entonces, desarrollar una estrategia basada en la observación de distintos aspectos del funcionamiento de la clase: el tiempo de enseñanza, las formas de agrupamiento de los alumnos, las formas de

interacción y el reparto de las iniciativas, la implicación de los estudiantes en la tarea. La aproximación adoptada es en general cuantitativa, centrada en la operacionalización de variables, su medición a través de la observación sistemática y precisa a través de grillas y el establecimiento de comparaciones intra e inter-personales.

De los trabajos ubicados en esta línea, hay dos trabajos especialmente relevantes para la temática en estudio y se comentan enseguida, los dirigidos por Altet y por Bru. En su investigación sobre estilos, Altet parte de una concepción multidimensional del estilo y considera que no es posible definirlo de un modo absoluto, ya que las combinaciones son variadas. El estilo representa el reflejo de un modo de enseñanza dominante; es un modo personal de ser, de entrar en relación y de hacer del enseñante. De allí deriva tres dimensiones que se encuentran en interacción e interdependencia: el estilo personal (integrado por el estilo cognitivo, la estructura cognitiva, las actitudes y factores motivacionales), el estilo relacional (los modos de entrar en relación, el clima socio-emocional, las representaciones, la relación maestro-alumno), el estilo didáctico (las modalidades didácticas, los medios, métodos, técnicas y estrategias, las formas de agrupamiento, la planificación, la estructuración del contenido).

El trabajo empírico combina diferentes procedimientos de indagación y análisis. Básicamente, emplea pruebas y escalas para la medición de los factores personales, la observación de las interacciones para el estudio de los aspectos relacionales y el análisis funcional de la actividad para la dimensión didáctica. Luego, a partir del análisis de la dimensión relacional y didáctica establece diferentes tipologías de docentes. Por ejemplo, los estilos didácticos se clasifican en expositivo, interrogativo, incitativo, animador, guía, mixto-flexible.

Otro aspecto a destacar del trabajo de Altet es la consideración de la dimensión estabilidad-variabilidad de los estilos docentes a través de la

comparación de los tipos de intervención del docente en diferentes grupos de alumnos. En este sentido, la autora constata una cierta estabilidad en los aspectos relacionales y una mayor variabilidad en la elección de estrategias didácticas.

En las investigaciones desarrolladas por Bru (1993), el punto de partida es la necesidad de abandonar la idea de método de enseñanza como variable independiente para avanzar en el desarrollo de estudios empíricos acerca de “perfiles de acción didáctica” de los docentes. Define el perfil de acción didáctica en un tiempo determinado como las modalidades concretas que adoptan las variables de acción del docente: variables de estructuración del contenido (transposición didáctica, operacionalización de objetivos, elección de actividades sobre los contenidos), variables procesuales (dinámica del aprendizaje, reparto de iniciativas, registros de la comunicación didáctica, modalidades de evaluación) y variables relativas al dispositivo (organización del espacio, tiempo, agrupamiento de los alumnos, materiales).

Otro elemento del modelo es la distinción establecida entre “variabilidad” y “variedad”. Existe, en primer término, una variabilidad potencial, que se refiere al conjunto de perfiles de acción que es posible imaginar desde el punto de vista teórico en una determinada disciplina de enseñanza y en un determinado nivel escolar. La “variabilidad concebida”, por otra parte, constituye un subconjunto de la variabilidad potencial y está conformada por el conjunto de perfiles de acción que un docente es capaz de representarse. Finalmente, como los docentes seguramente no ponen en práctica todos los perfiles de acción que pueden concebir, la variedad realizada, es, a su vez, un subconjunto de la variabilidad concebida y representa el perfil de acción que resulta de las limitaciones relacionales y/o materiales y/o institucionales.

Los trabajos en terreno desarrollados sobre la base de este modelo permitieron establecer algunas regularidades con respecto a las relaciones

entre variabilidad concebida y variedad realizada y generar clasificaciones entre los docentes²⁶. Por otra parte, del análisis del discurso de los docentes observados es posible concluir que la coherencia constituye una cuestión de preocupación para ellos. El tema de la coherencia aparece entres formas distintas: la coherencia interna entre las distintas variables de acción, la coherencia externa en relación con las particularidades del grupo, de la institución, etc. y la coherencia secuencial, es decir, las relaciones entre los perfiles de acción en el tiempo.

I.3. 3. Antecedentes en Argentina

Resulta valioso destacar como antecedente el trabajo realizado en Argentina por Regina Gibaja. Sin duda alguna fue una precursora en el tema y a su obra se debe además el haber contribuido a la difusión de los resultados de algunas de las líneas de investigación acerca de la enseñanza anteriormente descriptas.

En *La cultura de la escuela y El tiempo instructivo*, publicados en 1992 y 1993 respectivamente, la autora procura describir estilos de enseñanza de maestros de la ciudad de Buenos Aires a partir de un trabajo de corte etnográfico basado en entrevistas y observaciones de clases del área de Lengua. En el primer texto, utiliza la expresión "estilo de enseñanza" para referirse a las modalidades didácticas que adoptan los maestros para encarar las tareas instructivas y resolver las situaciones de aula. Particularmente, analiza el tiempo dedicado a la actividad de lectura de textos, el tipo de textos

²⁶ Por ejemplo, los estudios permiten constatar que no existe una correlación fuerte entre variabilidad concebida y variedad realizada entre los docentes, ya que no es porque el docente conciba o imagine variaciones sobre tal o cual variable de acción que él pone efectivamente en práctica variaciones sobre esas mismas variables. Asimismo, se concluyó que la variabilidad y variedad didácticas constituyen variables discriminantes, es decir, que los índices establecidos permitieron caracterizar y diferenciar la acción de los maestros observados.

leídos y las actividades realizadas e intervenciones docentes y utiliza esas dimensiones para caracterizar las modalidades encontradas.

En el segundo trabajo, presenta “retratos” de maestros. ¿Qué es un retrato para la autora? Es un buen ejemplo de un estilo docente, es decir, una descripción de una persona individual y no de un tipo representativo de la profesión docente. Describe así varios retratos de maestras: “la maestra imprevisible”, “la maestra eficiente”, “cuando la maestra no da clases”, “la maestra preocupada por los aspectos teóricos de la enseñanza”. Como en otros casos, el estilo es definido básicamente en función de los modos de actuación en clase del docente. Debe destacarse, sin embargo, que se procura indagar también las creencias pedagógicas de los docentes y analizar las relaciones entre ambos tipos de datos.

Finalmente, la autora se refiere al problema de las fuentes sociales e individuales en la configuración de las prácticas de enseñanza. En tal sentido, señala que si bien cada maestro es único porque responde a una constelación de circunstancias idiosincrásicas, es parte de una cultura –a la que llama “cultura de la escuela” o “cultura del maestro” indistintamente- en el contexto de la cual se forman y consolidan sus ideas y actitudes. En *La cultura de la escuela*, afirma

Supongo que existe esta cultura común, hecha de creencias, ideas y actitudes, que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de los que parcialmente se nutren los valores e ideas de los maestros. (Gibaja, 1992:10)

Por otra parte, es importante incorporar la perspectiva desarrollada por Edith Litwin en *Las configuraciones didácticas*. En un trabajo realizado a través de la observación y el análisis de clases de catorce docentes universitarios de diferentes carreras y campos disciplinares, la autora ha procurado identificar “configuraciones didácticas” singulares en las prácticas

de enseñanza. Así denomina a *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.”* (Litwin, 1997:97)

La configuración constituye, por lo tanto, una construcción por parte del profesor en la que articula un particular recorte del contenido, un modo particular de vincularse con los alumnos, una propuesta metodológica –que establece modos particulares de relación entre teoría y práctica, entre saber e ignorar, entre otras cosas–. Todo ello sobre la base de los supuestos que maneja el docente con respecto al aprendizaje y atendiendo a una intencionalidad didáctica.

De este modo identifica y describe ocho tipos de configuraciones según diferentes dimensiones didácticas. Cuatro de estas configuraciones se caracterizan por tener una secuencia de progresión no lineal: por estructura de oposición, por pares conceptuales antinómicos, con descentraciones múltiples por ejemplificación y con descentraciones múltiples por invención. A ellas se agregan otras tres más que se caracterizan por la estructuración en torno a un objeto paradigmático: la obra, el experimento y la situación o caso problema. Finalmente, distingue una última configuración en la cual la clase se basa en la reconstrucción de la propia clase a modo de “narrativa meta analítica”. Al mismo tiempo, subraya la presencia de otro tipo de configuraciones, que denomina “configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica”, que se caracterizan por poseer una estructuración centrada en la promoción de procesos reflexivos complejos y en las interpretaciones que el docente hace acerca de la comprensión del tema en cuestión por parte de los estudiantes. (Litwin, 1997:131)

Un rasgo a destacar en esta investigación es la consideración de las ideas y opiniones de los profesores involucrados recogidas a partir de una serie de entrevistas, así como su propia participación en el proceso de análisis y validación. De este modo, si bien la identificación de

configuraciones se deriva centralmente del análisis de los registros de observación, la concepción de prácticas de enseñanza que subyace a la investigación enfatiza la importancia de la propia reflexión del docente acerca de su tarea y subraya el lugar de lo teórico, epistemológico, político y moral en los procesos de enseñanza.

I. 4. Perspectivas en el estudio de la enseñanza y de las diferencias entre docentes

Puede afirmarse hoy que el estudio de las formas personales en que los docentes llevan a cabo su tarea se presenta como un campo de creciente interés para la investigación didáctica.

Desde distintas líneas de investigación se han desarrollado, en las tres últimas décadas estudios en este sentido, orientados a comprender las prácticas de enseñanza desde una perspectiva situacional e histórica y avanzar en el conocimiento de la figura del docente, no sólo destinatario del discurso didáctico y curricular sino como principal actor de la actividad de enseñanza.

Como dijimos, durante la década de 1960 se produjeron cambios decisivos en la investigación acerca de la enseñanza en el contexto anglosajón. Algunos investigadores comenzaron a sentirse insatisfechos con el enfoque dominante centrado en aislar variables, administrar tests y establecer correlaciones estadísticas entre procesos de enseñanza y logros académicos de los alumnos.

Más allá de los avances que pudieron efectuarse en los diseños de investigación *proceso-producto*, esta larga serie de estudios recibió

numerosas críticas que básicamente señalaban la pobreza de la conceptualización y las limitaciones derivadas de la índole de las variables consideradas y del empleo de la idea de causalidad en el marco del modelo (Barrow, 1984)²⁷

Progresivamente, la perspectiva de comprobación de hipótesis fue abandonada a favor de una orientación más interpretativa. La vida cotidiana de la escuela y el aula se convirtieron así en asunto de interés para los investigadores.

También se puso en cuestión la propia concepción de acción. Los estudios desarrollados bajo el enfoque proceso-producto habían reducido la enseñanza a sus aspectos comportamentales, como un conjunto de funciones susceptibles de ser resueltas a través de aplicación de técnicas. Por eso, las diferencias entre docentes se registraban en las acciones observables del maestro en clase, sea en la dimensión técnica o relacional. En cambio, los nuevos estudios de orientación interpretativa partieron de la distinción entre conducta, que alude al acto físico, y acción, que incluye, además, las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes interactúa.

Posteriormente, como vimos, los trabajos inscriptos bajo el programa de investigaciones del pensamiento del profesor permitieron recuperar el contexto psicológico del enseñante y explorar nuevas dimensiones de la subjetividad del docente. Según sus orientaciones, se inclinaron más al

²⁷ Entre ellas cabe señalar las siguientes. En primer lugar, no todos los conceptos pueden ser adecuadamente caracterizados en términos observacionales (Barrow, 1984); como es difícil aislar los comportamientos docentes, no puede siempre lograrse el tipo de control necesario que requiere una situación experimental (Barrow, 1984). En segundo lugar, muchos de los estudios no atienden a la operación de variables como contenido, naturaleza de la tarea, nivel de escolaridad y características de los alumnos. En tercer lugar, la problemática en torno de la idea de causalidad. La mayoría de los métodos utilizados en estas investigaciones son métodos correlacionales, pero la correlación no implica causalidad necesariamente. Aún así, si se admite tal relación de causalidad, es difícil a veces distinguir la causa o factor explicativo de sus efectos. Como advierte Bressoux, sólo es posible otorgar un sentido de causalidad a las relaciones encontradas si se dispone de una teoría para interpretarlas, que permita explicar los mecanismos subyacentes. Justamente, ése ha sido uno de los aspectos más débiles de este enfoque. (Bressoux, 1994)

estudio de los conocimientos y saberes del oficio, a los pensamientos y procesos de toma de decisión o al estudio del conocimiento práctico y experiencial del profesor. Así, se amplió el espectro de las variables que integraban el modelo explicativo del programa *proceso-producto*.

No obstante las importantes contribuciones del programa en su conjunto, se han señalado algunas debilidades del modelo. Por ejemplo, que algunos desarrollos dentro de esta orientación hayan contribuido a la formación de una metáfora del docente como actor racional y decisor que no siempre se corresponde con las prácticas efectivamente observadas en escenarios reales.²⁸

Los trabajos que han estudiado al profesor desde una perspectiva interpretativa, desde el enfoque del conocimiento práctico o personal, han adoptado otro punto de vista, como vimos. A pesar de ello, sigue siendo problemática la relación entre las diversas formas de conocimiento en juego.²⁹ Es sabido que el conocimiento formal no puede ser “aplicado” sin más a las prácticas de enseñanza y que, por lo tanto, sería un equívoco asimilarlo directamente al tipo de saber que estructura las interpretaciones de los docentes. Pero se sostiene que la focalización en el estudio del conocimiento práctico condujo, en algunas ocasiones, al descuido del modo en que éste se

²⁸ En este sentido, Angulo Rasco apunta que la metáfora del docente como decisor y procesador de información está muchas veces marcada por un psicologismo racionalista, que concede demasiado a la metáfora de la mente como ordenador y en el que no cuenta el sustrato valorativo y social de los contextos y problemas humanos que determinan y significan la vida en las escuelas y la acción docente. En opinión del autor, se han cometido dos errores importantes. En primer lugar, se ha confundido la “lógica reconstruida” con la “lógica en uso”. Se ha pensado que era posible construir un modelo de toma de decisiones válido y generalizable para dar cuenta de los procesos particulares de los sujetos en circunstancias particulares. Estos modelos tienden a presentar los cursos de acción óptimos y no según lo que los docentes en el contexto del aula pueden comprender como tales. En segundo lugar, el excesivo psicologismo y logicismo formalista de estas investigaciones suele olvidar con bastante frecuencia que las situaciones de enseñanza están fuertemente determinadas por su carácter moral (Angulo Rasco, 1999)

²⁹ Algunos trabajos han abordado la cuestión de modo confuso. Tal es el caso de no pocas investigaciones abocadas al estudio de las creencias del profesor que intentan inscribir a los docentes en determinadas teorías pedagógicas a partir de las opiniones vertidas por ellos en cuestionarios o entrevistas. El riesgo que enfrentan es el de establecer un patrón de clasificación y valoración sesgado por los marcos de significado propios del investigador.

articula con el conocimiento derivado de la investigación educativa acerca de la enseñanza. (Wideen, M, Mayer, J. y Moon, B., 1996)

Otro problema de estos estudios, a excepción del trabajo de Hillocks, es que no siempre han estado orientados por un interés en analizar la dimensión específicamente didáctica, en instancias preactivas e interactivas. Y, por el contrario, los estudios que sí han articulado la observación sistemática de clases con la dimensión del conocimiento y creencias de los docentes no han tenido en cuenta una lectura social y cultural del modo en que determinados significados se producen, difunden y legitiman.

Particularmente, en lo que se refiere al estudio de las diferencias entre los docentes en general y los estilos docentes, el recorrido realizado nos permite derivar algunas conclusiones, que plantearemos de modo sucinto.

En primer lugar, el análisis etimológico del término y su empleo en distintos campos devela dos líneas de sentido. El término estilo puede ser utilizado para aludir a los rasgos singulares e idiosincrásicos de un autor, de una obra, de una persona. Como cuando se habla, por ejemplo, del estilo como la "personalidad literaria de un autor". Lo mismo sucede en otros casos: el estilo como idioma personal en Allport y el estilo institucional de Fernández. Por otra parte, estilo se refiere a aquello que unifica a un conjunto de obras, como cuando se habla por ejemplo, del estilo gótico. Se recurre aquí a la noción de estilo para clasificar y delimitar tipos. Tal es el caso de los estilos cognitivos de Sternberg o los estilos de liderazgo, investigados por Lippit y White.

E segundo lugar, el empleo del término en la investigación de la enseñanza ha estado marcado por dos orientaciones principales, que resultan consistentes con aquellos que se derivan de la exploración de su uso en distintos campos. Por una parte, es posible identificar un enfoque idiográfico,

que trata de captar los rasgos expresivos y singulares de un sujeto. Así, se habla del estilo de un docente para dar cuenta de su manera personal de enseñar. Los ejemplos más prototípicos serían los trabajos de Hansen (1993) o de Elbaz (1981). Por otra, aparece un uso de la idea de estilo más ligado a una perspectiva nomotética, con el propósito es establecer patrones o regularidades que permitan clasificar, ordenar. En este caso, el término estilo se usa aludiendo a un "tipo" de docentes que comparten una serie de atributos que los hacen similares entre sí y diferentes de los demás. El estudio de Bennett (1979) constituye el ejemplo más nítido de esta posición, pero también puede decirse lo mismo de los trabajos franceses.

En tercer lugar, es posible reconocer diferencias pronunciadas entre los trabajos en lo que respecta al propio enfoque de investigación. Mientras algunos de ellos están preocupados por aislar y medir de modo objetivo determinados atributos o características, otros se sitúan más claramente en el marco de una tradición interpretativa o hermenéutica. En algunos casos, trabajan con observaciones y cuestionarios estructurados, en otros recurren a diseños cualitativos, basados en la entrevista en profundidad y la observación abierta.

Podría plantearse cierta asociación entre estas orientaciones epistemológicas y metodológicas y las visiones del estilo descritas. Tal como señala Astolfi (1993), las "investigaciones de regularidades" presentan una orientación nomotética y apuntan a caracterizar elementos, procesos, relaciones que pueden aislarse y, eventualmente, repetirse. Su propósito es mayormente descriptivo o explicativo. Como el propósito es establecer patrones o regularidades que permitan clasificar, el estilo, en este caso, corresponde más bien a la idea de "tipo". En las "investigaciones de significación", por el contrario, la finalidad es hermenéutica. Se trata de estudios que buscan dar cuenta de la complejidad de situaciones o fenómenos singulares. Por ello, en estos estudios, la expresión "estilo" se emplea para dar cuenta de la manera personal de enseñar o de ser docente.

Un cuarto aspecto tiene que ver con las decisiones teóricas adoptadas en relación con las dimensiones constitutivas del estilo. Es decir, la definición de estilo no tiene que ver sólo con asignar al concepto un matiz singularizante o generalizante, sino también con definir a qué dimensiones de la acción del docente se refiere. En este sentido, se ha observado que el estilo se define a veces teniendo en cuenta únicamente el desempeño del docente en clase. Es decir, las variaciones se ubican en las actuaciones de los docentes, aunque se focalice la mirada en distintos aspectos: las relaciones, las estrategias didácticas, el tratamiento del contenido, etc. Los trabajos de Bennett y de Bru ilustrarían este punto de vista. En las investigaciones de Gibaja y de Litwin, el estilo, en el caso de la primera autora, o la configuración, como designa la última autora a las construcciones singulares, se definen básicamente teniendo en cuenta las formas de trabajo en clase, aunque se recurre en forma complementaria a la realización de entrevistas con los docentes.

En otros casos, como el de Elbaz, las diferencias entre docentes se buscan eminentemente en sus modos de pensar, de percibir, de valorar y de orientar la acción. La autora recurre, como dijimos, a la idea de estilo cognitivo como metáfora organizadora de la visión de la docente que intenta reconstruir a través de la investigación.

Finalmente, otros trabajos están interesados en identificar y describir las diferencias entre docentes tanto en el plano de la actuación en clase como en sus pensamientos, conocimientos, propósitos, representaciones, motivaciones. En algunos casos buscan, además, estudiar las articulaciones entre estos aspectos. Tal es el caso de Altet y de Hillocks, como también el de Hansen, para quien el estilo es un modo de hacer que “nos habla” de un modo de ser.

CAPÍTULO II

PROPÓSITOS y PERSPECTIVA TEÓRICA ADOPTADA

II.1. Introducción

En este capítulo se exponen los supuestos que están en la base del planteo del problema y se analizan las perspectivas teóricas adoptadas para el estudio de los estilos de enseñanza.

Se presenta, en primer lugar, una conceptualización acerca de la enseñanza como acción del docente. Se intentará poner de manifiesto que la enseñanza involucra aspectos teóricos y técnicos, éticos, sociopolíticos, intersubjetivos y psíquicos. Se señalarán algunos rasgos propios de la enseñanza en tanto acción social y luego aquellas notas distintivas de la actividad desde la perspectiva del profesor.

En segundo lugar, se analiza la noción de modelo de enseñanza, en el marco de una interpretación de la enseñanza como práctica social, y por ello, culturalmente mediada. Se identifican, asimismo, las dimensiones centrales que se han considerado para la identificación de estos modelos en el contexto de esta investigación.

Se describe, finalmente, el enfoque según el cual se ha abordado la cuestión de los estilos de enseñanza. Para ello, se plantea una definición de la noción y se ofrece un modo de interpretar sus relaciones con la idea de modelo de enseñanza. Luego, se describen las dimensiones y perspectivas consideradas para la reconstrucción de los estilos de enseñanza en el estudio de casos.

II. 2. La enseñanza en tanto acción del docente

La enseñanza ha sido descrita muchas veces como tarea, es decir, como el conjunto de demandas y expectativas que configuran el rol prescrito del profesor. Estas especificaciones derivaron muchas veces de modelos pedagógicos, teorías acerca del aprendizaje, de teorías acerca del curriculum y de enfoques de diseño instruccional. Una mirada sustancialmente diferente surge, sin embargo, si el análisis se sitúa en las prácticas de enseñanza de los docentes en contextos particulares de trabajo.¹ Un punto de vista semejante supone la inclusión del docente como actor: sus marcos de interpretación, intenciones y proyectos, sus estrategias y sus modos de enfrentar los problemas que la cotidianidad de la clase suponen.

Cuando se considera a la enseñanza en tanto acción, se advierte que presenta ciertos rasgos que caracterizan al conjunto de las acciones sociales. La acción, como señala Barbier, consiste en una organización singular, inédita, de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. (Barbier y Galatanu, 1998:17-18) La acción se presenta como un devenir, como un fluir continuo de la conducta, como una duración. Sólo a partir de una mediación reflexiva resulta posible identificar actos en el continuo de la acción. En este proceso reside la posibilidad de “dación” de significado –de la que habla Schutz (1970) –² y de agencia –a la que alude Giddens³– (Giddens, 1995). Así, el sujeto

¹ Esto nos acerca al concepto ergonómico de actividad. Mientras la tarea, para la ergonomía, es aquello que se debería obtener o que se debería hacer; la actividad es aquello que el operador hace realmente para tratar de alcanzar los objetivos fijados. (Dejours, 1998)

² Particularmente, desde la sociología comprensiva, Schutz considera que nadie puede verse en acción ni puede otorgar significado a las vivencias en curso. La dación de significado es resultado sólo de la vuelta reflexiva sobre el acto, esto es, el sentido emerge cuando el yo emana su cono de luz hacia un sector de la corriente de vivencias, se dirige hacia algunas experiencias que son pasibles de adquirir significado y recorta una que pasa a convertirse en una unidad discreta. El sentido de una experiencia es una relación que emerge de un

puede identificar actos con sentido para él y, a la vez, la propia acción configura una unidad de sentido para el actor. A través de diferentes conceptos en la tradición sociológica se han designado a aquellos procesos por los cuales los actores sociales pueden dar cuenta de las intenciones de su acción: motivos “para” y motivos “porque”, en el caso de Schutz⁴, razones, en el caso de Giddens⁵.

Se supone entonces que la acción da lugar a una puesta en representación por parte del actor y que esta actividad reflexiva está comprometida en la atribución de significados. En este aspecto descansa, además, la distinción establecida por la sociología comprensiva entre conducta y acción a la que se aludió en el capítulo precedente. En tal sentido, dice Luckmann:

El actuar es el resultado de la conciencia, no una categoría objetiva del mundo natural. Evidentemente, esto no significa que este (o cualquier otro) resultado de la conciencia sea incapaz de adoptar una forma social antes o después. (...) Lo que la acción mediatiza es la conducta; un suceso físico en el tiempo y en el espacio que puede informar a los demás hombres que observan ese suceso sobre el hacer y el negligir (...) Entre la acción, en tanto que resultante de la experiencia subjetiva previamente proyectada, y la conducta, interpretada por el

proceso subjetivo; se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y algo distinto a ella, entre la realidad y el proyecto. La unidad de la acción sucede en el transcurso del proceso subjetivo, en el cual el actor otorga sentido a la acción. No es un dato discreto accesible de inmediato al observador. (Luckmann, 1996, Soldano, 2002)

³Giddens denomina monitoreo reflexivo de la acción a esta posibilidad de registro y de identificación de un tipo de acto, que constituye la base de la noción de agencia. La acción humana ocurre como una *duración*, un fluir continuo de la conducta. No se trata de una combinación de actos, ya que éstos son sólo un momento discursivo de atención a la duración de un vivenciar. Es decir, que la capacidad de identificar “actos” (resultados o consecuencias de la acción que se inscriben en el mundo) resulta de una capacidad que todo actor ejerce y que le permite comprender su conducta como intencional.

⁴Para Schutz, los motivos constituyen el fundamento o sostén de la conducta. Los “motivos para” consideran la acción presente como un medio para la realización de un fin. En cambio, los “motivos porque” remiten a la vida del sujeto, ya que permiten interpretar la conducta como el efecto de un componente causal que reside en el pasado.

⁵Para Giddens, las razones son los principios o argumentos que fundamentan una acción y se ubican en un plano discursivo. La racionalización está ligada a la posibilidad, de todo actor, de rescatar los fundamentos de sus acciones y ponerlos en relación con las propias condiciones de la acción. Las razones permiten explicar la acción través de la integración entre acto y motivos. (Giddens, 1995)

prójimo como encarnación de la acción, existe, pues, una conexión enredada e inseparable. (Luckmann, 1996: 42-43)

Lo dicho no implica suponer, sin embargo, que el actor pueda tener plena conciencia de todas las actividades que realiza ni argumentar en todos los casos el porqué de su obrar. Efectivamente, los sujetos se deben manejar en la urgencia temporal, actuar y responder en el aquí y ahora. Esto es así también en el caso de los docentes, especialmente en la situación interactiva de la clase. Deben moverse, como señala Bourdieu (1972, 1997), con un sentido práctico. No vale, según el autor, un modelo del sujeto que suponga una "reflexión" previa de todos los factores en juego –como la teoría del actor racional–. Pero tampoco vale una teoría que reduzca al sujeto a mero autómatas: porque las respuestas han de darse en una enorme variedad de situaciones en las que siempre hay elementos distintos, nuevos. En oposición a los enfoques que él denomina "intelectualistas" y a la metáfora del sujeto que obedece reglas, propone el concepto de *habitus* para hacer referencia a un conjunto de disposiciones, una suerte de "sentido del juego", que permite jugar a partir de los esquemas de percepción y acción adquiridos en la práctica continuada de los juegos y producir la respuesta adecuada en la urgencia de la situación.

De modo semejante, Giddens recurre al concepto de "conciencia práctica" para dar cuenta del modo de cognoscibilidad propia del actor intencional. Se trata, también, de un saber no expresado discursivamente aunque siempre en condiciones de hacerlo a través del proceso de racionalización de la acción⁶. La conciencia práctica y discursiva constituyen, para el autor, dos modos de reflexividad propios del agente competente (Giddens, 1995)

No debe, por lo tanto, sobrevalorarse la idea de que el agente es un sujeto de representaciones. Esto es propio, según Taylor, de una concepción

6. Esto es posible porque, para Giddens, no existen barreras de represión que protejan a la conciencia práctica, a diferencia de lo que sucede con el inconciente de los sujetos.

monológica de la conciencia que ha sobredimensionado la idea de sujeto como espacio interno, *locus* de representaciones. Por el contrario, el agente está implicado en prácticas acerca de las cuales desarrolla una forma de comprensión encarnada, que no siempre pasa por la actividad representacional. (Taylor, 1997)⁷

Ahora bien, desde el punto de vista del profesor, la enseñanza presenta también algunas particularidades. Es una actividad intencional, orientada por propósitos ligados a la transmisión de determinados saberes considerados de valor social. Supone el manejo de saberes específicos de diferente naturaleza y procedencia, con los cuales el profesor mantiene, a su vez, una particular relación. A la vez, la enseñanza es una acción interactiva y dialógica. La relación pedagógica supone un encuentro entre personas, implica participar en el proceso de formación de otro sujeto. La enseñanza es, por último, altamente compleja: se desarrolla en diferentes momentos, supone el despliegue de una gama de actividades diversas, en el marco de escenarios caracterizados por la singularidad, la urgencia y la incertidumbre.

Comentaremos estos diferentes aspectos.⁸

En primer lugar, la enseñanza es *una actividad intencional*, orientada al logro de finalidades educativas. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula con la idea de posibilitar el acceso de los alumnos a un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. La intencionalidad pedagógica distingue a la enseñanza de otras formas de influencia o de animación cultural y ubica al docente en una posición específica frente al estudiante.

7. Dice el autor: "Tenemos una comprensión, pero no siempre formamos representaciones. (...)Las representaciones, en lugar de ser el locus primario de la comprensión, son solamente islas en el océano de la aprehensión práctica y no formulada del mundo" (Taylor, 1997:227) Esta aprehensión encarnada del mundo y del sentido del yo se acerca, según Taylor, a la idea de *habitus*.

⁸ Las consideraciones que siguen, en parte, han sido expuestas en otro trabajo. (Basabe y Cols, 2007)

Las intenciones educativas de una sociedad se expresan, como dijimos, en las propuestas curriculares, habitualmente mediante una formulación de finalidades y objetivos de aprendizaje.⁹ Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción del texto curricular pueden variar según los contextos y las épocas¹⁰, el currículum constituye un marco de regulación de la tarea del profesor frente al cual el docente debe poner en juego siempre una dosis considerable de interpretación. Como señala Tardif (2004), la presencia de objetivos generales, numerosos y heterogéneos en los planes y programas exige de los educadores unos recursos interpretativos que atañen no sólo a los medios de la acción sino a las propias finalidades. Esta interpretación de las metas prescriptas en el currículum constituye un aspecto crucial en la enseñanza.

⁹Efectivamente, la formulación de las intenciones educativas en términos de objetivos constituye un modo de diseño preponderante, que se estableció y consolidó a partir de la obra de Tyler (1949). No obstante, es posible plantear otras alternativas, como de hecho lo han hecho autores como Stenhouse (1987), Bruner (1988) o Eisner (1969). En términos generales, las maneras más utilizadas para expresar las intenciones educativas en el currículum han sido tres, a saber: un conjunto de enunciados acerca de los logros de los alumnos (o sea, una especificación de objetivos), una especificación de formas de conocimiento relevante (lo que generalmente denominamos "contenidos"), una propuesta de actividades o de formas de actividad consideradas educativamente valiosas y la formulación del tipo de experiencia que la escuela debe ofrecer a los alumnos. Coll denominó "vías de acceso" a estas tres alternativas de diseño curricular (Coll, 1991).

¹⁰Tal como señalan Elmore y Sykes, una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas en la educación de nuestra sociedad, dando cabida a múltiples intereses en diferentes esferas de influencia. Las formas de resolver esta tensión desde el punto de vista del diseño curricular son diversas, pero, en un intento por simplificar este punto, pueden establecerse dos alternativas básicas. La alternativa política "modesta" pretende influir sólo sobre el contenido del currículum, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. Desde instancias centrales del sistema se pretende intervenir sobre los temas a incluir en el currículum y sobre los principios pedagógicos generales, mientras que la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración. La alternativa ambiciosa, en cambio, aspira a ejercer influencia conjunta sobre el contenido y sobre las formas de enseñanza escolar y multiplica, de este modo, el tipo de decisiones pedagógicas que se incluyen en el currículum. (Elmore y Sykes, 1992). Desde el punto de vista del diseño curricular e instruccional, Eigenmann se refiere a la intensidad de la planificación, que alude a la cantidad de elementos prescritos en el currículum y al grado de especificidad que alcanza la prescripción (Eigenmann, 1981). La mayor o menor intensidad de la planificación, en relación con la organización y la secuenciación de un currículum, es función, según este autor, de la distancia existente entre currículum y profesor.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas, los enunciados que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persigue así como aquellas que plantean lo que espera de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos. Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña y expresan los principios que orientan la enseñanza y el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Mientras los propósitos remarcan la intención, los objetivos, indican el logro posible por parte de los alumnos en términos de aprendizaje.¹¹

Si bien el tema de los objetivos ha ocupado durante mucho tiempo un lugar capital en la teoría del curriculum y del diseño instruccional¹², ha habido menos teorización acerca del proceso mediante el cual el docente define sus prioridades y las convierte en cursos de acción. Sin embargo, se trata de una cuestión que reviste una importancia central en cualquier reflexión acerca de la enseñanza, como han puesto de manifiesto diversos trabajos recientemente (Fenstermacher, 1989, Kansanen, 1993, Van Manen, 1998,

¹¹Por ello, se ha señalado que la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes, en tanto los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza. (Feldman, 2003, Basabe y Cols, 2007)

¹² Como puede verse en los distintos representantes del denominado *modelo de objetivos* que adoptaron, profundizaron y expandieron en distintos ámbitos el modelo tyleriano. Como ejemplo de ello, puede citarse la obra de Mager acerca de los objetivos conductuales (Mager, 1975) o la propuesta tecnológica de Chadwick (1992) para el diseño de programas educativos e instruccionales sobre la base del enfoque de sistemas. Ello puede apreciarse en la descripción que Stenhouse hiciera de este enfoque (Stenhouse, 1984) Queda claro, allí, que el modelo supuso algo más que el uso de objetivos para definir las intenciones educativas y constituye, más bien, una configuración que resulta de la convergencia de un modo de definir el curriculum y la enseñanza con un enfoque acerca de la gestión de los sistemas educativos. En su conjunto, sus representantes comparten una excesiva confianza en la posibilidad de gobernar y mejorar la práctica a través de la especificación de un conjunto de procedimientos científicamente establecidos, entre los que se encuentra la formulación de objetivos conductuales. En esta perspectiva, el interés se desplaza hacia la identificación de los medios que permitan alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados, con lo cual la reflexión relativa a las finalidades educativas queda fuera de la jurisdicción del diseñador del curriculum.

Fenstermacher y Soltis, 1999). Todos ellos han enfatizado, además, que se trata de problemas cuyo análisis no es fácilmente reductible a un plano técnico sino que pone de manifiesto el carácter ético y político de la acción educativa.

Particularmente, Kansanen, ha explorado algunas facetas de la intencionalidad del docente en el marco de los estudios de pensamiento del profesor. Según su punto de vista, este tipo de decisiones no se sitúan en un plano descriptivo sino que se mueven hacia una dimensión normativa. Aunque puedan estar parcialmente sustentadas en el conocimiento teórico disponible, son los valores del docente los que juegan un papel decisivo. (Kansanen, 1993)

Asimismo, dos aportes de Dewey resultan especialmente interesantes en relación con la noción de propósito. En primer lugar, la idea de que son los sujetos los que tienen propósitos. Por ello, no puede separarse el propósito de la actividad reflexiva del sujeto¹³. En segundo lugar, un propósito no es algo “desconectado” respecto de los “medios” en el contexto de la acción. La propia idea de propósito supone la “vista” de un fin, que moviliza y orienta la acción: *“Un propósito difiere de un impulso y deseo originales por su transformación en un plan y método de acción basados en la previsión de las consecuencias de actuar en condiciones observadas, dadas, en una cierta forma”* (Dewey, 1939: 88)

Ahora bien, que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté libre de cierta dosis de indeterminación. Por un parte, resulta difícil establecer de modo definitivo si

¹³ Propósito no equivale a impulso ni a deseo: *“Un propósito es la vista de un fin. Esto es, supone una previsión de las consecuencias que nacerán de actuar sobre el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia. Ello exige, en primer lugar, la observación de las condiciones y circunstancias objetivas”* (Dewey, 1939) La formación de propósitos es una operación intelectual compleja. Supone la observación de las condiciones ambientales, el conocimiento de lo que ha ocurrido en el pasado en situaciones similares, el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significan.

una intervención docente ha dado los frutos esperados. La enseñanza es más bien una forma de influencia, cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental. Jackson ha realizado aportes en ambos sentidos. En *La vida en las aulas* (1975) destacó el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado en la determinación de las decisiones interactivas de los maestros. Más recientemente, ha tratado de describir la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente en clase, aun frente a preguntas aparentemente sencillas como “¿Qué habrán extraído mis alumnos de la experiencia escolar al cabo de este día?”. (Jackson, 2002).

En segundo lugar, enseñar es *una acción interactiva y dialógica* (Taylor, 1997, Tardif, 2004)¹⁴, *orientada hacia otro y realizada con el otro*. Esto supone, en primer término, que la enseñanza requiere de y descansa sobre un proceso de comunicación con un grupo de estudiantes. En este punto se han detenido más de una vez pedagogos y didactas procurando dar cuenta de la importancia y complejidad de este proceso, sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, las diferentes estructuras y redes comunicativas en clase, los distintos modos de comunicación en juego, etc. No hay duda, además, de que la forma de organización social de la tarea y el modo de comunicación que ella posibilita son dimensiones relevantes a considerar en cualquier proceso de diseño o de análisis a posteriori de una estrategia didáctica.

Del mismo modo, la comprensión de la naturaleza propia de la interacción didáctica se ha visto enriquecida, desde fines de la década de 1960 en adelante, por los importantes aportes de investigaciones que se ocuparon de estudiar los procesos de construcción y negociación de

¹⁴ Las acciones dialógicas, según Taylor, requieren de más de un agente o actor, estén ellos físicamente presentes o no. Para ejemplificar un tipo de acción dialógica, el autor describe la acción de dos personas que aserran un leño con una sierra de dos manos, o la acción de una pareja bailando. El ritmo de tales acciones es un elemento importante para que los movimientos se encadenen de manera fluida. Pero, lo crucial en este tipo de acción, es que el ritmo sea perfectamente compartido, en lugar de estar simplemente co-ordinado, como en las acciones monológicas.

significados que tienen lugar en el marco de la clase desde enfoques sociolingüísticos y sociocognitivos.¹⁵ Las contribuciones de Edwards y Mercer (1988) y de Cazden (1991) ofrecen herramientas conceptuales pertinentes para caracterizar el discurso del aula –los patrones de interacción recurrentes, las formas de regulación y control– y el modo en que todos estos aspectos condicionan el modo en que el conocimiento es presentado, compartido y construido en clase.

En un sentido más amplio, la enseñanza, como actividad pedagógica, involucra un encuentro entre personas y una particular relación pedagógica definida por una especial disposición al sujeto en formación. Pedagogos y filósofos, a través del tiempo, han procurado desentrañar la naturaleza de esta relación. Los modelos pedagógicos de orientación humanista han tratado de retratar, también, las actitudes que debieran caracterizar al educador. (Rogers y Freiberg, 1991, Van Manen, 1998, Noddings, 2002) Relación pedagógica no exenta, sin embargo, de tensiones y ambivalencias propias de todo encuentro humano. Atravesada, también, por los fenómenos de poder y aquellos derivados de la operación de las propias imágenes y fantasías provenientes del mundo psíquico de los sujetos.

En tal sentido, Meirieu ha señalado la importancia de los rituales escolares de organización del tiempo, del espacio y de codificación de los comportamientos como formas necesarias de mediación en esta relación pedagógica. Ellas permiten establecer las condiciones básicas en el marco de las cuales resulte posible enseñar y aprender.

(...) el ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y adonde puede retirarse; el ritual de repartición del tiempo que determina el lugar concreto de las actividades individuales, duales y colectivas, que impone momentos de silencio en los que son posibles la evocación y la reflexión; y , finalmente, el ritual de codificación de los

¹⁵ El trabajo de Candela (2001) ofrece una reseña de esta línea de investigaciones.

comportamientos, gracias al cual se instauran las reglas que garantizan la seguridad física y psicológica de las personas. (Meirieu, 1992:106)

En tercer lugar, la enseñanza implica la *puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a esferas diversas y que se llevan a cabo en momentos diferentes*. Si miramos la enseñanza como proceso, es decir, en su dimensión temporal, es posible distinguir tres momentos principales, sobre la base de la clásica distinción establecida por Jackson (1975): la fase preactiva –aquella en la cual se concibe y programa la tarea–, la fase interactiva –que tiene que ver con la actuación en clase y el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos– y la fase posactiva –en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores–. El modelo constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata, evidentemente, de momentos que a menudo se solapan en el fluir de la acción.¹⁶

Asimismo, en cada momento, el docente está involucrado en tareas muy disímiles entre sí, que requieren la puesta en juego de competencias específicas. Como dice Van Manen, la enseñanza rara vez es una tarea unidimensional; en cada momento el docente opera en varios niveles de acción a la vez. De este modo, hay “nudos” que ocupan en un momento el lugar central, mientras que otros, aunque presentes, se ubican en un plano periférico. (Van Manen, 1998)

Por último, las actividades comprendidas dentro de la enseñanza refieren a las diferentes facetas. Los aspectos que podríamos llamar “didácticos”, tienen que ver de modo directo con promover el aprendizaje del alumno y su acceso a determinadas formas culturales contenidas en el curriculum. Se trata de las decisiones y actuaciones relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad, evaluación y materiales tanto en

¹⁶ Así, por ejemplo, la evaluación de una propuesta o proyecto a menudo coincide en el tiempo con el diseño de una nueva. Al mismo tiempo, durante la fase interactiva el docente está ocupado en la comunicación con el alumno, la gestión de la clase, etc., pero el plan trazado permanece en su mente operando como referencia “en segundo plano”.

instancias preactivas como interactivas y postactivas. Pero enseñar supone, también, una esfera que podríamos denominar “organizativa”, ligada a la definición y sostén de un encuadre de trabajo y al manejo o “gestión” de la clase. (Doyle, 1979, 1983, Doyle y Carter, 1984) Finalmente, la enseñanza involucra, como ya se anticipó, una faceta “relacional”, que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje. Si bien la distinción entre estas dimensiones es un recurso útil desde un punto de vista analítico, no constituyen entidades discretas.

Enseñar supone, entonces, atender a dos aspectos diferentes: acompañar y brindar sostén e instrumentar a través de la ayuda técnica. Para Fernández, son los dos requisitos básicos de una situación de formación: ofrecer seguridad emocional y adecuada ayuda técnica. (Fernández, 1986) También Meirieu ha señalado que la “solicitud” al alumno propia del trabajo pedagógico, adopta dos formas principales: el acompañamiento y la instrumentación. (Meirieu, 2002) ¹⁷

En cuarto lugar, la enseñanza enfrenta al docente a un *flujo constante de situaciones caracterizadas por su carácter inédito, complejo, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos*. Estas cualidades han sido subrayadas desde hace tiempo por autores ligados a posiciones teóricas diversas, particularmente por los enfoques curriculares de orientación práctica y las investigaciones acerca de las prácticas docentes de orientación más sociológica.

La afirmación de la naturaleza “práctica” de los problemas educativos, ha tenido en Schwab (1973) a uno de sus mayores defensores. Para él, la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo

¹⁷ La primera forma de solicitud, el acompañamiento, está representada por los idearios educativos de los grandes pedagogos, que enfatizan en las actitudes del educador y la necesidad de sostén emocional durante el proceso. La segunda forma de solicitud, la instrumentación, está representada por aquellas experiencias más centradas en la técnica y la racionalidad del proceso en sus diferentes aspectos y sus distintas vertientes teóricas

constante de situaciones problemáticas que demandan de los docentes la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la práctica. Debido a su carácter singular e irreplicable, complejo y multiforme, es impensable la aplicación de un principio o procedimiento *maestro* que garantice la solución de los problemas a las que cotidianamente se enfrentan quienes trabajan en educación. Ello significa que las cuestiones relativas al currículum y la enseñanza exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico. Es sólo a través del razonamiento práctico que es posible analizar de qué modo aplicar las ideas generales a la situación particular. (Schwab, 1973, Fenstermacher y Richardson, 1998, Brubacher, Case y Reagan, 2000)¹⁸ También Schön ha señalado la existencia de espacios indeterminados en toda práctica y, en consecuencia, pone en cuestión la imagen del profesional como un técnico que traslada sin más una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos. La respuesta frente a estas situaciones requiere lo que él ha denominado reflexión en, sobre y acerca de la acción. (Schön, 1992, 1998)

Por último, la dosis de incertidumbre y urgencia propia de las situaciones de enseñanza hacen que a menudo se resistan a un gobierno de

¹⁸Particularmente, Fenstermacher ha señalado la importancia de este tipo de racionalidad práctica en la enseñanza. Se trata, según el autor, de un proceso de pensamiento que culmina en una acción o en una intención de actuar. Desde Aristóteles, este tipo de razonamiento se distingue del razonamiento teórico cuyo fin no es la acción sino el conocimiento. Siguiendo en lo sustantivo la concepción aristotélica del razonamiento práctico, Fenstermacher prefiere hablar de "debates prácticos" en relación con el trabajo del docente. A diferencia del razonamiento práctico, que empleamos habitualmente en nuestra vida cotidiana y nos permite tomar decisiones y dar razones acerca de ellas, el debate práctico constituye su elaboración formal y corresponde a acciones más complejas en las cuales la relación entre las razones y la acción puede ser bastante remota, como es el caso de la enseñanza. (Fenstermacher y Richardson, 1998). En una línea semejante, Brubacher, Case y Reagan, inscribiéndose en la tradición iniciada por Dewey, postulan el carácter reflexivo de la enseñanza. En tal sentido, señalan: "*La buena enseñanza exige (...) tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. (...) el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras, el maestro debe reflexionar sobre su práctica así como el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente*". (Brubacher, Case y Reagan, 2000)

tipo racional. Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y multidimensionalidad. Desde una perspectiva sociológica, Perrenoud ha señalado que la docencia se presenta como una profesión en la que los sujetos se enfrentan cotidianamente a situaciones poco definidas en el marco de contextos de acción débilmente estructurados. Actuar en la urgencia supone, para el autor,

"(...) actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si...".
(Perrenoud, 2001:16)

Aparece aquí, con fuerza, aquello que la ergonomía ha designado como "lo real", es decir, aquello que se conoce por su resistencia al dominio técnico y al conocimiento científico. Lo real se aprehende en primer lugar bajo la forma de experiencia vivida, cuando hay algo de la tarea que no puede alcanzarse mediante la ejecución rigurosa de lo prescrito. Es por eso que a través de un análisis ergonómico de la actividad se pone de manifiesto que la tarea nunca puede alcanzarse exactamente: el carácter inevitable, inexorable, inagotable y siempre renovado de lo real en el trabajo hacen necesario el reordenamiento de los objetivos fijados al comienzo, como respuesta al fracaso parcial que siempre acompaña a la actividad. (Dejours, 1998)

Del mismo modo, Van Manen (1998) señala este rasgo particular de las situaciones pedagógicas. En su opinión, no hay experiencia previa ni teoría que permita determinar la decisión a tomar frente a cada situación particular. La experiencia cotidiana del docente tiene una "estructura antinómica", como la propia vida. Frecuentemente, aparece la tensión entre principios contrapuestos: la libertad frente al control, el interés en la persona frente al interés de la sociedad, seguridad frente a riesgo.

En efecto, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones y situaciones que demandan reflexión e interpretación por parte

del profesor. Lampert (1985) ha denominado "dilemas prácticos" a muchos de los problemas con los que el profesor se enfrenta diariamente. Porque son prácticamente insolubles y sitúan al docente ante dos alternativas con efectos igualmente indeseables para el sujeto. Sería erróneo, dice la autora, pretender encontrar la respuesta "correcta" para cada una de estas circunstancias, en el sentido que una teoría diría que es correcta.

El docente *desempeña un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes*¹⁹. El vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado, como dijimos, por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales. La tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante. Como dice Stenhouse: *"Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya."* (Stenhouse, 1987:31) En este punto reside aquello que distingue a la actividad de enseñanza: el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona. (Passmore, 1983, Fenstermacher, 1989)²⁰ Y

¹⁹ Se ha seguido, en este punto, la distinción planteada por Barbier entre conocimiento y saber. Retomando en gran medida las ideas de Foucault, Barbier denomina "saberes" a los enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones sobre el mundo y su transformación. Son objeto de reconocimiento y control social, y son considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, comunicación o transformación del entorno. Los "conocimientos", en cambio, remiten a estados mentales que son el producto de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos y enunciados. Pueden ser inferidos a partir de enunciaciones, se inscriben en una historia de los sujetos concernidos y se acompañan de representaciones identitarias. (Barbier y Galatanu, 2000) De todos modos, utilizaremos en esta presentación los términos utilizados por los propios autores.

²⁰ En tal sentido, Fenstermacher, por ejemplo, señala que, para que pueda hablarse de enseñanza *"(...) debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito."* (1989:151).

estos son los tres polos que constituyen el triángulo didáctico, dando lugar a diferentes relaciones entre ellos.²¹

Para llevar a cabo esta tarea, los docentes disponen de un importante acervo de conocimientos provenientes del campo pedagógico, curricular y didáctico y de las propias disciplinas que constituyen el objeto de su enseñanza. Se han propuesto numerosas tipologías, de orientación descriptiva o normativa y basadas en diferentes criterios, para dar cuenta del conocimiento profesional de los docentes. (Tardif, 2004).

Quizás el modelo más difundido sea el de Shulman, a quien nos hemos referido ya. Entre las distintos tipos de conocimientos que distingue, ha subrayado la importancia de una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenido y pedagogía. El *conocimiento pedagógico del contenido*, como lo denomina, está ligado a la capacidad del educador de transformar los conocimientos de contenidos que él o ella posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos. Por eso, la relación de un profesor, por ejemplo, de historia con el saber histórico es diferente de la que puede tener el propio historiador, porque lo distintivo reside, justamente, en que se trata de un conocimiento acerca del saber “en vistas a su enseñanza”. (Shulman, 1987, Gudmundsdottir, 1990)²²

²¹ Es por eso, como señala Astolfi que el denominado “triángulo didáctico” vincula entre sí tres elementos heterogéneos: el saber, el profesor y el alumno dando lugar tres sectores o campos de problemas: la relación entre el alumno y el contenido de enseñanza, las relaciones entre el saber y el profesor, la relación entre profesor y alumno. (Astolfi, 2001) La relación entre el alumno y el saber configura, según el autor, el sector de las estrategias de apropiación y se refiere a las representaciones, concepciones, las estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento. El estudio de estos aspectos tiene una clara referencia psicológica. El sector de la elaboración de los contenidos se refiere a la relación entre el docente y el saber y está marcado por una referencia epistemológica. Por último, el sector de los procesos de interacción didáctica vincula al alumno y al profesor, y su estudio tienen una referencia sociológica o psicosocial.

²² No se trata, según el autor, de la única forma de conocimiento que debería servir de base a la enseñanza. Distingue, además, el conocimiento de los contenidos; el conocimiento pedagógico general, el conocimiento curricular, el conocimiento de los alumnos y sus

Los saberes propios del docente son, pues, plurales y heterogéneos. Incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, competencias. Muchos de esos provienen de la propia práctica profesional y son tácitos o débilmente codificados. (Perrenoud, 2001, Perrenoud y Gather Thurler, 2001, Tardif, 2004). Gran parte de este conocimiento del oficio es también experiencial, como señalaba Elbaz. Proviene de distintas fuentes –la propia biografía escolar y la experiencia como docente, propia o de los colegas– y se sostiene en una activa relación con la práctica. (Elbaz, 1981, Clandinin y Connelly, 1988)

Finalmente, *el propio profesor guarda una relación particular y personal con el saber*. Se trata de una relación compleja que presenta distintas facetas. No se refiere solamente al conocimiento del contenido que posee el docente acerca de su materia sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente construidos en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan.

Hay factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación. Por una parte, los rasgos de este vínculo están asociados a la función propia de la escuela en el proceso de transmisión cultural. Como es sabido, en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, valores, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales y en relación con propósitos particulares que no tienen que ver directamente con la educación de los niños y jóvenes. Ahora bien, los docentes suelen tener escasa participación en las decisiones relativas al modo en que esos saberes ingresan al currículum y el lugar que ocupan en la propuesta de formación. Ambas situaciones pueden ubicar al profesor en una posición de “exterioridad” con respecto al saber que enseña, aunque esta situación se actualiza de modos bien diferentes en los sujetos.

características; el conocimiento de los contextos educacionales y el conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

La relación del docente con el saber está también marcada, como dijimos, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción. La relación del profesor con el saber se nutre de significados cuyo origen es social. Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que su posesión o carencia establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías.

Finalmente, el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están asociados a representaciones identitarias y teñidos de valoraciones y emociones de diferente signo. La biografía personal, escolar y profesional del docente aporta la matriz experiencial sobre la cual construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber. Ese vínculo también resulta de una serie de determinaciones psíquicas, que se remontan aun más allá en el tiempo, hasta las relaciones objetales más tempranas y el deseo de saber.²³

II. 3. Significados compartidos acerca de la enseñanza: los modelos de enseñanza

Las decisiones y juicios de los docentes, su modo de definir y orientar la acción están mediados por los significados compartidos y socialmente construidos acerca de la educación y la escuela, la enseñanza y el docente,

²³ Esta es la línea de interpretación privilegiada por los estudios franceses acerca de la relación con el saber. Mosconi, por ejemplo, desarrolla un modelo de análisis de las relaciones con el saber en el que recupera, además de las nociones propias de la teoría freudiana, los desarrollos de Winnicott acerca de las relaciones de objetos y los procesos transicionales. Este último enfoque resulta, según la autora, particularmente fértil para interpretar los fenómenos ligados a la experiencia cultural y a la experiencia del saber. (Mosconi, 1998)

el alumno, el aprendizaje, el conocimiento entre otros aspectos. La cultura profesional constituye un conjunto de significados sancionados, formas de pensar y hacer legitimadas, que preceden y atraviesan al sujeto individual, al tiempo que le ofrecen diferentes puntos de identificación y anclaje. Ofrece un marco para el pensamiento y la acción de los sujetos, para interpretar las propuestas de innovación, las demandas curriculares y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan.

Estos fenómenos nos hablan de la enseñanza como práctica social. Efectivamente, las prácticas dan lugar a procesos de diferenciación social en distintos campos y al establecimiento de relaciones entre ellos, lo cual puede apreciarse a través de un análisis de tipo histórico. Retomando el planteo de Bourdieu²⁴, Barbier afirma que *“existen campos de práctica a partir del momento en que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de un cierto tipo de transformación de lo real”*. (Barbier, J.M., 1996:8)

La enseñanza, como práctica social no ha estado exenta de este tipo de procesos. Efectivamente, a medida que las sociedades se fueron complejizando como consecuencia de una creciente división social de trabajo, la formación de los jóvenes requirió ámbitos especializados, separados de los procesos productivos. Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. La enseñanza fue quedando a

²⁴ Para Bourdieu, la sociedad es un conjunto de campos más o menos autónomos. La evolución de las sociedades tiende a poner de relieve universos, “campos” y, es mediante este proceso de diferenciación que se distinguen una de otras las funciones religiosas, económicas, jurídicas y educativas. Cada uno de ellos define un espacio de relaciones objetivas, que contiene una lógica y necesidades específicas e irreductibles a las que rigen otros campos. (Bonnewitz, 2006)

cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados.

Así, la enseñanza dejó de ser una actividad humana llevada a cabo de modo intuitivo y se convirtió en práctica social institucionalizada, alineada con metas definidas socialmente. Actualmente, se desarrolla a través de una red de organizaciones, segmentadas en niveles educativos y modalidades, cada una con sus propias funciones, formas de gobierno y control, que involucran a muchas personas responsables del planeamiento, gestión, funcionamiento y evaluación del sistema. En fin, la enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan los ámbitos de decisión política, los niveles de definición técnica y los contextos de enseñanza.²⁵

Quienes comparten una práctica disponen de un conocimiento y un lenguaje que les es propio. Taylor (1985) utiliza la noción de “lenguaje de la práctica” para dar cuenta de ese fenómeno que permite que un determinado lenguaje sea utilizado preferentemente en determinados contextos sociales y culturales. El lenguaje de la práctica, dice el autor, no refleja la realidad social de la práctica, pero produce significado y, por lo tanto, crea realidad. Es mediante este lenguaje que las organizaciones y relaciones sociales son definidas y el idioma de la práctica llega a ser el lugar en el que se concibe la identidad de ese grupo.²⁶

²⁵En tal sentido, para Barbier, el análisis de una práctica a través del tiempo permite distinguir tres funciones llevadas a cabo por diferentes actores: la función *maîtrise d'ouvrage*, que designa el conjunto de los actores y operaciones relacionados con la promoción de una acción y sus funciones reales; la función *maîtrise d'oeuvre*, que designa el conjunto de los actores y operaciones relativos a la concepción de una acción, a su conducción y a su evaluación; y, finalmente, la función *realización*, que designa el conjunto de actores, operaciones y más ampliamente de realidades que entran como componentes directos del proceso de transformación de lo real que esta acción representa. Esto no quita que pueda haber actores, como sucede particularmente en el campo del currículum y la enseñanza, que puedan desempeñarse en más de una función a la vez.

²⁶ Al referirse al lenguaje de la práctica de los maestros y profesores, Gudmundsdottir señala que sus sistemas de creencia colectivos “ventrilocuan” a través del lenguaje de la práctica. Es

Según el autor, este trasfondo de significados compartidos es el que permite a los actores, comprender ciertas reglas e incluso seguirlas, sin pasar muchas veces por un trabajo representacional. Del mismo modo, Ricoeur destaca el papel de estas reglas de naturaleza social que están en la base de toda práctica, como los oficios, las artes, los juegos. Para él, la unidad constitutiva de una práctica descansa en una relación particular de sentido, expresada por la noción de "regla constitutiva".²⁷ Su carácter constitutivo se refiere a que no están sobreañadidas de modo externo sino que son las que permiten otorgar significación a los gestos particulares en el contexto de una práctica. (Ricoeur, 1996:54).

Entonces, la cultura configura el contexto de referencia simbólico para la acción docente y contribuye a dar sentido e identidad a los profesores. En efecto, diversos estudios acerca de las prácticas de enseñanza han llamado la atención sobre la dimensión cultural de las prácticas de enseñanza. (Gibaja, 1992, Hargreaves, 1996, Weber y Mitchel, 1996; Stigler y Hiebert, 1999; Durand, M., Ria, L, Flavier, E., 2002). Como señala Hargreaves, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

Los sistemas simbólicos no sólo ofrecen un marco de comprensión para los actores. En tanto conjunto de significados sancionados y legitimados, también ejercen una fuerza reguladora sobre los sujetos. En tal sentido, Geertz ha señalado el papel de la cultura en la conducta de los sujetos. En tanto sistema organizado de símbolos significativos, la cultura ofrece un conjunto de significados que permiten al sujeto orientarse y moverse en el

una voz situada socio-culturalmente que resuena a través de las voces de cada maestro individual. (Gudmundsdottir, 2002)

²⁷ El autor toma el sentido de "regla" de la teoría de los juegos. Tomando el caso del juego del ajedrez, dice: "*Por regla constitutiva entendemos unos preceptos cuya única función es estatuir que, por ejemplo, el gesto de mover un peón en el tablero 'cuenta como' una jugada en una partida de ajedrez. La jugada no existiría, con esta significación y este efecto en la partida, sin la regla que 'constituye' la jugada en cuanto fase de la partida de ajedrez*" (Ricoeur, 1996:155)

mundo. Por eso, advierte que la cultura no debiera ser entendida como complejos de esquemas concretos de conducta costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, sino como una serie de mecanismos de control, esto es planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones, que gobiernan la conducta. (Geertz, 1991:51)

De modo similar, la psicología culturalista de Bruner descansa sobre la tesis de que la cultura da forma a la mente en tanto aporta la “caja de herramientas” a través de la cual los sujetos construyen el mundo –o los mundos, como dice el autor– y las concepciones acerca de sí mismos. La cultura permite representar la realidad mediante un simbolismo compartido por todos aquellos que la comparten y que se ocupan de conservarla y transmitirla a otras generaciones. En este sentido, la cultura es supraorgánica. Pero además, dice Bruner, la cultura da forma a las mentes de los individuos.

Aunque los significados están ‘en la mente’, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. (...) por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. (Bruner, 1997: 20-21)

Desde el punto de vista de la acción individual, la cultura debe ser comprendida como un conjunto de unidades cognoscitivas útiles que definen “la acción conveniente” según las normas y valores de un grupo social determinado. Por eso, los elementos constitutivos de la cultura de los profesores son localizables aun en el seno de la acción individual. En tal sentido, la acción, como señalan Durand, Ria y Flavier “*es simultáneamente la expresión de una individualidad, de una singularidad y de una comunidad aparece marcada por una doble articulación, a nivel personal y a nivel colectivo*”. (Durand: 2002: 84)

Estas normas y valores se expresan a menudo bajo la forma de “lemas pedagógicos”, que son expresiones generales, de alto valor normativo. En

lugar de describir un estado de cosas, se trata de afirmaciones que recomiendan, indican, exhortan.²⁸ Para Camilloni los lemas pedagógicos “*consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción. Son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor.*” (Camilloni, 2007)

Se trata, además, de generalizaciones de carácter sistemáticamente ambiguo, por lo que exigen una interpretación y un proceso de delimitación de su significado. Precisamente, en esa vaguedad reside su fuerza, porque suscitan una rápida adhesión a imágenes atractivas, por ser a veces retazos de teorías pedagógicas o restos de *slogans* de políticas educativas, pero sin las restricciones que puede imponer una propuesta que expone sus fundamentos. (Komisar y McClellan, 1971).

Estos marcos culturales de significación son portadores de modelos profesionales que reúnen una serie de concepciones acerca de la educación, las finalidades educativas de la escuela y el currículum, la enseñanza y el papel docente, el aprendizaje y el funcionamiento de la mente. Conforman un sustrato normativo en tanto aportan un conjunto de pautas de acción, creencias, imágenes y valores que regulan la acción individual y condensan aquellos rasgos que definen la identidad profesional en un determinado contexto social e histórico. En tanto se trata de producciones de naturaleza histórica y social, los modelos están sujetos a cambio. Por otra parte, no se trata concepciones monolíticas sino de diferentes visiones que pueden coexistir o adoptar distintas versiones a lo largo del tiempo.

Si bien estos modelos pueden guardar afinidad con modelos teóricos desarrollados en el campo pedagógico, curricular y didáctico, se nutren

²⁸ Según el *Diccionario de uso del español* de Moliner (1998), un lema es una “*frase que expresa un pensamiento que guía la conducta de alguien*”. También se aplica al “*letrero de un emblema caballeresco o que completa en un escudo el significado de las figuras expresando las aspiraciones o ideales del caballero*”. En ambos casos, se destaca un rasgo propio de los lemas pedagógicos: su relación con la acción en términos de guía y aspiración.

también de lo que Bruner llama “pedagogía popular”. En tal sentido, señala que:

“(…) al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos “en condiciones”, queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no, modificar las teorías populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos”. (Bruner, 1997:64)²⁹.

De modo análogo, siguiendo a Camilloni (2007), podríamos decir que las culturas de la enseñanza se relacionan con lo que ella denomina “didáctica ordinaria”, que constituye un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela. No se trata de una creación individual de cada maestro o profesor sino de ideas compartidas por muchos docentes en un contexto determinado.

En este trabajo, la noción de **modelo**, como trama de concepciones acerca de la enseñanza, da cuenta de las tramas de significación compartidas por un conjunto de actores que integran una práctica. No aluden a construcciones que se deriven a priori de propuestas teóricas sino del reservorio de valores, creencias y principios de acción que informa la acción de los docentes. Por eso, como se describe en el capítulo siguiente, el acceso a estos modelos se efectúa a partir de un proceso de reconstrucción de las concepciones que aparecen reflejadas en el discurso de los maestros en situación de entrevista.

²⁹ También se refiere el autor a la psicología popular y a los modelos acerca de la mente del aprendiz que es posible distinguir en ella. Ver Bruner, 1997.

Particularmente, en el contexto de la investigación, el concepto de **modelo de enseñanza**, hace referencia a un conjunto de concepciones acerca de:

- *Las intenciones pedagógicas*: Se refiere, particularmente a los significados ligados a los propósitos de la actividad docente, la finalidad de la escuela primaria y el valor formativo de las Ciencias Naturales.
- *El alumno y el aprendizaje*: Involucra las significaciones atribuidas a la idea de aprendizaje, las actividades implicadas en este proceso y los problemas que presenta el aprendizaje de las ciencias en particular. También se incluyen aquí las expectativas y apreciaciones relativas a las posibilidades de los alumnos.
- *El contenido de enseñanza*: Incluye significaciones relativas al tipo de contenidos priorizados, la orientación general y los criterios para su selección, el patrón de organización y su tratamiento por parte del docente.
- *La planificación y el curriculum*: Involucra significados relativos a la naturaleza del proceso de programación y el tipo de operaciones implicadas, el papel de la programación en la enseñanza y la relación entre instancia preactiva e interactiva
- *Las estrategias didácticas y la ayuda pedagógica*: Se refiere a los significados asociados al enfoque y estrategia general de enseñanza, el tipo de actividades, las formas de ayuda pedagógica e intervención en clase, los recursos.

II. 4. Estilos de enseñanza: modalidades personales de concebir y llevar a cabo la acción

Además de práctica social, la enseñanza es la acción de un sujeto cuya historia y situación biográfica son únicas. Por eso, aunque los marcos de referencia culturales ofrecen puntos de anclaje e identificación al individuo y regulan su comportamiento, no se trata de una forma de relación estricta y mecánica. El orden simbólico que una cultura instala y procura mantener a través del proceso de socialización no puede determinar por completo la conducta institucional de los profesores y sus posicionamientos.

En este trabajo, la noción de estilo de enseñanza hace referencia, entonces, a los modos personales de enseñar. El estilo alude a las modalidades singulares e idiosincrásicas según las cuales cada maestro concibe y lleva a cabo la tarea en sus diferentes facetas. El estilo nos acerca a lo diferente, a lo propio del sujeto, que resulta de las experiencias biográficas y de los recursos del actor. Coincidimos con Hansen, entonces, en que la noción de estilo permite focalizar la mirada en la persona que ocupa ese lugar de maestro para reconocer su agencia e individualidad.

Buscar las marcas de lo personal no supone, como decía Hansen (1993), ignorar las señales estructurales del trabajo de profesor ni suscribir a una idea de sujeto aislado o encapsulado. Por el contrario, este trabajo comparte con otros la preocupación central por superar las visiones tanto objetivistas como subjetivistas de la acción docente. En esta línea se han pronunciado varios teóricos sociales contemporáneos, que, más allá de las diferencias en sus modelos, señalan que no se puede concebir lo social como

agregación de individualidades ni tampoco la acción individual como determinada por la estructura social.

Así ocurre, en el caso de Bourdieu, con la relación que establece entre la posición social que ocupan los actores, sus esquemas de percepción –que generan, a su vez, disposiciones, el *habitus*–, y las acciones y representaciones que constituyen las tomas de posición de los actores.³⁰ (Bourdieu, 1977, 1992) Del mismo modo, el concepto de dualidad de la estructura de Giddens propone una visión dinámica del proceso de estructuración y el abandono de una posición dualista de las relaciones entre estructura y agencia. (Giddens. 1995)³¹

El interés reside, por el contrario, en explorar los puntos de articulación entre las regulaciones de origen social y la acción individual en el caso de la enseñanza. Esta cuestión ha sido especialmente analizada por diferentes investigadores ligados a los estudios del trabajo y de las prácticas profesionales, cuyos aportes resultan pertinentes para el análisis de los estilos de enseñanza. Tal es el caso del concepto de “factor humano” de Dejours (1998). Como se señaló, el análisis ergonómico de la actividad

³⁰ Ya hemos visto como, para Bourdieu, las estructuras objetivas constituyen las posiciones, las categorías perceptivas son las disposiciones, y las acciones y representaciones son las tomas de posición y las elecciones que los actores llevan a cabo en los diferentes ámbitos de la práctica. De esta manera, ni los sujetos son plenamente libres en sus elecciones –puesto que el *habitus* es el principio no elegido de todas las elecciones– ni están simplemente determinados, en tanto el *habitus* es una disposición, que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintos y dar lugar a un abanico de prácticas distintas. (Bourdieu, 1997)

³¹ Asimismo, Giddens, ha criticado el dualismo en la interpretación de la relación entre sujeto y objeto social, como si la estructura fuera algo “externo” a la acción humana, una fuente de restricciones que se impone al sujeto independiente constituido. Por el contrario, considera que no existe una estructura dada, preexistente, ajena a la actividad de los actores, como tampoco existe una acción subjetiva, inteligible unilateralmente. Estructura y acción están inscritas en procesos de estructuración y no sometidos a dinámicas causales excluyentes. El agente, entonces, sólo puede ser entendido si se lo ubica como parte de esa dualidad. La estructura constituye el medio en el que se lleva a cabo la acción y, a la vez, el resultado de las prácticas que ella organiza recursivamente. “*La constitución de agentes y la de las estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de dualidad de estructura, las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva. (...) Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante.*” (Giddens, 1995: 61)

permite, según el autor, demostrar que la tarea prescrita nunca puede alcanzarse exactamente a causa de las exigencias que impone "lo real". Por eso, el concepto de actividad implica siempre la inclusión de la subjetividad, en la que se fundamenta la inteligencia de la práctica y las habilidades tácitas puestas en juego en la situación de trabajo para efectuar reajustes con respecto a la prescripción señalada en la tarea.³² Existe entonces la discreción, "*...un espacio privativo de alguna manera, donde hacer el bricolage, donde hacer los ensayos y las tentativas al resguardo de las miradas externas, de los controles*" (Dejours, 1998)

Como vemos, en este caso, el factor humano está asociado al "distanciamiento" que debe operar el actor con respecto a lo prescrito. Este factor humano puede ser concebido desde el enfoque de la "falla", cuando se supone que la intervención humana adecuada es cognoscible por adelantado y por eso se intenta caracterizar integralmente la situación de trabajo a priori. O se lo puede interpretar como recurso, cuando se admite que la situación de trabajo no puede caracterizarse enteramente y que es necesario dar lugar a lo incidental eventualmente predecible y también a lo imprevisible y no conocido. Las "fallas", por lo tanto, tendrán que ver, entonces, con las intenciones de los sujetos o serán la resultante de una estrategia.³³

³² Según el autor, un componente importante de esta inteligencia de la práctica es la astucia, en sus dos aspectos. En el primer sentido, la astucia con respecto a lo real, que tiene que ver con la respuesta del sujeto frente a lo real, con la imaginación creadora y la invención, con la búsqueda de formas nuevas con respecto a lo que está establecido en la tradición. En el segundo aspecto, la astucia con respecto a la tarea puesta en juego en la actividad supone inevitablemente un distanciamiento con respecto a la tradición y la norma, una "trampa". (Dejours, 1988)

³³ En el primer caso, se trata de analizar y descomponer el comportamiento en sus procesos, elementos, unidades constitutivas para estudiarlas separadamente. Esta investigación proveerá ayuda o asistencia al proceso de razonamiento y la toma de decisiones. En opinión de Dejours, subyacen a esta visión dos tipos de postulados: el postulado fisicalista (según el cual existe coherencia entre los acontecimientos que afectan al mundo natural y de las cosas y aquellos que afectan al comportamiento humano) y el postulado eliminacionista (ya que elimina en el análisis del comportamiento todo aquello que tiene que ver con los deseos y las creencias). La falla humana se explica mediante dos tipos de hipótesis: negligencia o incompetencia o insuficiencias o problemas en el diseño o la prescripción. Es decir, en la consideración del factor humano se excluye la dimensión de la responsabilidad, interpretación y deliberación por parte del trabajador. El enfoque del recurso humano, por el contrario, recibe aportes de la psicología, la psicología clínica y la sociología y antropología.

Esta idea de distanciamiento también aparece en el trabajo de Clot (Clot y Faïta, 2000, Clot, 2003) acerca de la relación entre *género* y *estilo*. Retomando la distinción entre la tarea prescrita y la actividad desarrollada por los actores, señala que, en su opinión, más que hablar de un hiato entre la prescripción social y la actividad efectiva, lo que existe es un trabajo de reorganización de la tarea por parte de los colectivos profesionales. Para él, la idea de “género social del oficio” o “género profesional” designa el trabajo de organización colectiva de la tarea que deriva en un cuerpo de valoraciones y obligaciones que regulan la actividad personal de modo tácito. Llegan a los actores sin procurar hacerlo pero sin poder evitar hacerlo, y así, este aspecto normativo da consistencia y perennidad al género.

La existencia del género es reveladora de las fuentes sociales y culturales en la estructuración de la acción profesional. Sin embargo, así como el género es un recurso para enfrentarse con las exigencias de la acción, es simultáneamente, objeto de ajustes y “retoques” por parte de quienes lo hacen su instrumento. La noción de estilo de la acción permite, según el autor, dar cuenta de este trabajo de ajuste del género. En tal sentido, el estilo es un tipo de “franqueo” con respecto a ciertas coacciones genéricas. Un franqueo que opera en dos sentidos. Por una parte, franqueo frente a la memoria impersonal. Es decir, el sujeto se distancia de la coacción representada por el género procurando conservar el beneficio del recurso, si es preciso retocando la regla e inaugurando así una variante del género cuyo futuro finalmente dependerá del colectivo. Por otra parte, franqueo frente a la historia personal. Aquí, son los esquemas personales que, movilizados en la acción, son ajustados bajo el impulso doble del sentido de la actividad y de la eficiencia de las operaciones.

Se basa en la idea de acción y en una concepción holística e interactiva de la conducta humana y la interpreta utilizando las nociones de representación, intencionalidad, compromiso, iniciativa, estrategia. Se considera al hombre en tanto sujeto o actor y se prioriza el análisis de los factores afectivos y conativos de la conducta humana, de las comunicaciones e interacciones, del clima social, la ideología, los valores.

El estilo es pues, para Clot, un concepto "mixto" que describe el esfuerzo de emancipación del sujeto con relación a la memoria impersonal y con relación a su memoria singular. (Clot y Faïta, 2000:14-15) El binomio género-estilo, propone una analogía fértil para dar cuenta de la relación planteada entre modelos y estilos de enseñanza en el marco de este trabajo. El estilo es personal en tanto alude a un "modo de ser" docente, una impronta o sello propio. Pero la particular versión acerca de la enseñanza que cada docente construye se efectúa dentro de la trama de significados compartidos que ofrecen los modelos de enseñanza. Ellos constituyen el acervo de creencias, valores y recursos desde los cuales definir un estilo personal.

II. 4.1. Dimensiones para el abordaje de los estilos de enseñanza

El estilo de enseñanza es un concepto integrado por dimensiones que el investigador define para estudiar y comprender un fenómeno que es complejo. Como señala Ardoino, "complejo" se asocia a menudo a complicado en el lenguaje corriente. Sin embargo, para el autor, "complejo" es lo que contiene, abarca, lo que reúne *varios elementos distintos*, incluso *heterogéneos*. Mientras lo complicado siempre puede ser descompuesto mediante un modo de pensamiento cartesiano, lo complejo comienza allí donde este análisis fracasa. (Ardoino, 2005)

Entonces, la necesidad de identificar aspectos que permitan aproximarse empíricamente al estudio de la acción de enseñanza no supone considerarlos como dimensiones discretas. Ello es particularmente visible en la instancia interactiva, en la que resulta espinoso descomponer la intervención docente en diferentes aspectos y subaspectos y determinar a cuál de ellos corresponden los distintos actos del maestro. Además, existen entre ellos relaciones de mutua determinación.

Conforme a la idea de acción propuesta anteriormente, los rasgos que definen el estilo de enseñanza se refieren tanto a los modos de obrar del docente como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos. Desde este punto de vista, se ha considerado que el estudio de las modalidades personales de acción debe apuntar a la descripción de los comportamientos del sujeto en clase –como de hecho ha sucedido en gran parte de los trabajos antecedentes– pero no limitarse a ellos, posibilitando el acceso a los modos en que el sujeto percibe, valora y otorga direccionalidad a su tarea.

Estas consideraciones dan lugar a una primera diferenciación en dos dimensiones. En un primer término, el estilo está definido entonces por un modo particular de llevar a cabo las actividades de enseñanza. Esta dimensión corresponde a lo que Barbier denomina función preformativa de la acción, que involucra a todos aquellos fenómenos que participan directamente del proceso de transformación del mundo que constituye una acción, es decir, que tienen que ver con la propia realización de las actividades.³⁴ Estas actividades son de diferente tipo –actividades operatorias, de pensamiento y de comunicación–, porque remiten a distintos tipos de experiencias humanas. Cada esfera de actividad guarda, a su vez, una autonomía relativa respecto de las otras (Barbier, 2000:3)³⁵.

Asimismo, en tanto el estilo es un modo de llevar a cabo la tarea pero también un modo de concebirla, se procura atender al trabajo de puesta en representación que acompaña a la acción. Tal como señala Barbier, el acceso a los fenómenos de construcción de sentido no puede ser más que indirecto para el analista pues se trata de realidades mentales.

³⁴ No obstante, el autor prefiere adoptar el término "performación" al de "realización", para evitar el riesgo de concebir a la acción como la "aplicación" de una representación previa.

³⁵ A su vez, cada una de ellas puede ser analizada según un modelo de inteligibilidad. Entre ellas no existen, entonces, relaciones de determinación lineales y jerárquicas sino relaciones de investimento recíproco, idea que Barbier toma de Vigotsky. Recuerda, también, al respecto la distinción establecida por Argyris y Schön entre "teorías profesadas" y "teorías en acto o en uso". Ver Argyris, Putnam y Mc Lain Smith (1985)

Comentaremos los aspectos tenidos en cuenta en esta tesis en relación con cada una de las dimensiones del estilo.

Las actividades del docente

Como dijimos, lo que el docente "hace" al enseñar corresponde a distintos momentos. Desde un punto de vista procesual, la enseñanza implica una fase preactiva, interactiva y posactiva. Las decisiones que el profesor toma en la programación forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos –y sus posibilidades y necesidades–, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículum y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etc. La tarea exige del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos elementos, ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro.

A su vez, en tanto el docente es un actor institucional, la **programación** responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación. Las formas en que ello se lleva a cabo son variables según las épocas, el nivel del sistema educativo, las instituciones y la experiencia del docente. Pero también tienen que ver con modalidades personales de llevar a cabo la tarea.³⁶

³⁶En tal sentido, un trabajo desarrollado en el marco del programa de estudios del pensamiento del profesor, Clark y Yinger encontraron entre los maestros dos "estilos de planificación" de unidades. Uno de los estilos, la "planificación creciente" estaba caracterizado por el rápido descubrimiento del problema, un bosquejo breve de la planificación y la postergación de la definición de los aspectos más específicos de la instrucción a la espera de la información obtenida en el aula. El otro estilo, la "planificación amplia" se caracterizaba por el desarrollo de una estructura muy detallada para la acción futura. (Clark y Peterson, 1990)

Al programar, los docentes determinan prioridades, delimitan alcances y niveles de profundidad de los contenidos curriculares, escogen facetas de análisis de los distintos temas.³⁷ El docente estructura el saber a los fines de la enseñanza, “trabaja” con el contenido *en vistas a* la enseñanza; lo que implica elucidar el tema de diversas formas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y metáforas, vincularlo a emociones, proponer ejemplos y demostraciones. (Shulman, 1987)³⁸ Para Klafki, este proceso constituye la instancia crucial del análisis didáctico que lleva a cabo el docente al planificar. En términos generales, permite desentrañar la “sustancia general” de un contenido educativo, la trama de relaciones que implica y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995).³⁹ Aún admitiendo que el espacio decisional del profesor está delimitado o prefigurado por los alcances de la prescripción curricular, el docente lleva a cabo una serie de operaciones de construcción del contenido de enseñanza que suponen el análisis de los propósitos, la selección y estructuración del contenido de acuerdo con determinados criterios de organización y secuencia.

A su vez, las decisiones relativas a la forma y el contexto de enseñanza son inescindibles de los propósitos de enseñanza y de los objetivos de aprendizaje definidos y del modo en que se ha concebido y dado forma al contenido. Al priorizar determinadas facetas de un tema y anticipar aquellos significados cuya construcción se desea promover, el profesor

³⁷ Es por ello que contenido no es simplemente sinónimo de tema. “Contenido” no es sinónimo de “tema” –aunque en el lenguaje escolar cotidiano estos términos a menudo se intercambien. Un tema simplemente recorta una porción de la realidad, más exactamente, una parte de nuestro conocimiento acerca de ella. Un tema se convierte en contenido en la medida en que se especifican en relación con ciertos propósitos formativos y se define una forma de presentación.

³⁸ Justamente, el *conocimiento pedagógico del contenido*, al que se aludió previamente, es un tipo de saber acerca de cómo los puntos particulares, problemas o asuntos pueden ser organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes, y presentados para la instrucción. (Shulman, 1987)

³⁹ Esto puede lograrse, según el autor, mediante una serie de reflexiones y deliberaciones que efectúa el profesor en torno a la significación pedagógica del tema, su naturaleza y estructura, su vinculación con lo que el alumno conoce, con sus experiencias previas y con su futuro, entre otras cuestiones. En Coles (2004) puede encontrarse una descripción más detallada de este proceso.

anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintos modos de combinar las actividades.

En suma, todo este proceso se asemeja a la adopción de una estrategia⁴⁰, en la que se articulan propósitos, objetivos, contenidos, formas de organización de la clase y recursos, alrededor de una organización del espacio y una distribución de los tiempos. La planificación que elabora el docente es el documento que resulta de esta actividad mental de diseño. Aunque no refleja de modo completo el conjunto de las reflexiones, interrogantes y aspectos no resueltos en el proceso, permite apreciar algunos aspectos de esta anticipación. Permite establecer diferencias entre los maestros en lo que atañe, en términos de Bru (1993), a la variabilidad concebida.

Desde la perspectiva de este estudio, se han priorizado los siguientes aspectos en particular:

- la unidad temporal a la que se refiere la programación,
- el grado de formalización (uso personal/uso institucional),
- el enfoque general de la planificación (global /analítico),

⁴⁰ Con el empleo del término estrategia, en el campo curricular y didáctico, se intenta habitualmente destacar el papel del profesor en este proceso de toma de decisiones. Stenhouse constituye un ejemplo de esta orientación. Para él, el uso de esta noción "*parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.*" (Stenhouse, 1984: 54). De modo semejante, Edelstein destaca la dosis de elaboración propia que este proceso supone por parte del docente a través del concepto de *construcción metodológica*, que alude a un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Hablar de construcción metodológica implica, para la autora, reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. (Edelstein, 2002)

- las dimensiones didácticas consideradas y la relación entre ellas,
- la relación entre los objetivos y contenidos seleccionados y la propuesta curricular vigente para el área.

El análisis de las **formas de actividad en clase** permite una aproximación a lo que Bru denomina *variedad realizada*, en su esquema de trabajo. (Bru, 1993) En contraste con lo que sucede en la programación, la instancia interactiva se caracteriza por la simultaneidad y multidimensionalidad. El docente está involucrado en distintos tipos de actividades que requieren de la movilización de un tipo particular de saberes: mantener una atención “flotante” hacia los distintos planos de la clase, manejar los tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del grupo, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales.

Con fines analíticos, es posible establecer esferas de intervención. Esto permite interpretar lo que un docente hace en clase, dice o expresa de modo no verbal en el marco de un esquema que distingue aspectos didácticos, organizativos y de gestión y relacionales. Sin embargo, como dijimos, el carácter complejo de la enseñanza impide la ubicación de cada uno de los comentarios, gestos, preguntas o decisiones del maestro en categorías con límites definidos e independientes unas de otras.

De este modo, lo didáctico, lo organizativo y lo pedagógico han sido utilizados más bien como perspectivas para caracterizar las actividades del docente e identificar rasgos propios. El análisis de las modalidades de actuación ha prestado especial atención a los aspectos didácticos, particularmente lo relativo al contenido y las formas de actividad e interacción

en clase, así como sus articulaciones con las intenciones pedagógicas planteadas por el docente en la planificación o en las entrevistas, bajo la forma de propósitos y objetivos. No obstante, se han considerado también los aspectos relacionales y de manejo de la clase.

En cuanto a la **perspectiva didáctica**, resulta particularmente relevante el análisis del enfoque general del contenido y el particular tratamiento que efectúa el docente. El contenido resulta de un proceso de construcción que lleva a cabo el profesor en el cual marca un énfasis formativo particular, define la naturaleza de los contenidos priorizados (información, conceptos, principios, habilidades específicas y destrezas, habilidades generales del pensamiento, competencias, actitudes)⁴¹ y el enfoque asignado al tema. También determina los alcances y el grado de profundidad en su tratamiento, el registro de formulación del contenido (Astolfi, 2001)⁴² y su modo de presentación, el orden y las relaciones que es posible establecer entre los contenidos actuales y entre éstos y otros anteriormente trabajados.

Lo didáctico no se refiere sólo a la “sustancia” de la enseñanza sino también a su “forma”, es decir a la estrategia general adoptada y las

⁴¹Esto se vincula con la cuestión de los componentes del contenido. Muchos autores han propuesto diversas tipologías al respecto. (Kraevskij y Lerner, 1985, Stenhouse, 1984, Coll, 1991, Maclure y Davies, 1994, Perrenoud, 2000) En parte, ellas recogen el conjunto de elementos que a través del tiempo se han ido incorporando a la categoría de “contenido escolar”. Estas tipologías tienen el valor de poner de manifiesto las distintas dimensiones involucradas en el tratamiento de un tema específico y, en ese sentido, orientar el proceso de definición del contenido escolar o, como en este caso, contribuir al análisis del tratamiento que el docente efectúa en situación interactiva.

⁴²La particular formulación de un contenido, particularmente en aquellos de orden conceptual, constituye otro aspecto a considerar dentro del tratamiento del contenido que el profesor realiza. Dado que los aprendizajes producidos en la escuela en relación con una misma noción pueden ser variados según el nivel de escolaridad del que se trate y los propósitos pedagógicos en juego en cada caso, con el término de *nivel de formulación del contenido*, se ha procurado dar cuenta de esta variedad de formulaciones posibles. Tal como señala Astolfi (2001), ellas son específicas de las situaciones de aprendizaje y evolucionan de modo progresivo en cuanto a su grado de generalización y abstracción. Asimismo, el autor sugiere emplear la idea de *registro de formulación* en lugar de *nivel*, para subrayar que un mismo concepto se utiliza y traspone de diversas maneras –según los propósitos, los puntos de vista priorizados y las formas de trabajo propuestas– y que esa variedad no es sólo atribuible a diferencias de nivel evolutivo de los alumnos.

actividades desarrolladas por docente y alumnos. Esto supone adoptar un modo de intervención docente y de organización del trabajo del alumno, posibilitar un tipo particular de interacción y proponer un determinado uso del espacio y de los recursos. Desde el punto de vista de quien enseña, las actividades representan la unidad central de organización de la clase, que delimita segmentos temporales y permite definir espacios de transición entre uno y otro. Como señala Doyle, una actividad puede ser descrita en términos del espacio físico en el que ocurre, su duración, su contenido principal, el tipo y número de participantes, los recursos y materiales empleados y el tipo de comportamiento esperado de los participantes. (Doyle y Carter, 1984) Asimismo, desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades constituyen las ocasiones que posibilitan el abordaje de determinados contenidos por parte de los alumnos. Por eso, han sido definidas como “...instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación.” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985). Se procuró reconstruir la estrategia a partir de la caracterización de las actividades, atendiendo al tipo de actividad y comportamiento esperado, la duración, la forma de organización social propuesta y las interacciones⁴³ y el grado de estructuración.⁴⁴

El concepto de actividad, sin embargo, no permite dar cuenta de la diversidad del trabajo académico en clase y del tipo de procesos cognitivos que pueden desplegarse a partir de un mismo formato de actividad. La noción de tarea, en el sentido propuesto por Doyle (Doyle, 1983, Doyle y Carter,

⁴³ En términos generales, se han distinguido tres tipos de situaciones de enseñanza desde este punto de vista: a) situación impositiva colectiva: en ella se presenta un conjunto de conocimientos del que cada miembro debe apropiarse mediante una actividad intelectual individual. b) Situación individualizada: implica un diálogo entre cada estudiante y un programa de trabajo que lo interroga, lo guía, lo conduzca, a su ritmo, hacia el objetivo perseguido. c) Situaciones interactivas: alumnos interactúan entre sí en un grupo pequeño e en el grupo amplio con la coordinación del docente. (Cols, 2004)

⁴⁴ Estas distinciones permiten reconstruir los rasgos de la estrategia adoptada por el maestro en términos de recepción/descubrimiento (Ausubel, 1983), heteroestructuración/autoestructuración (Not, 1983, Meirieu, 1992), enseñanza directa/indirecta (Doyle, 1983, Stenhouse, 1984)

1984)⁴⁵, constituye una herramienta para aproximarse a esta cuestión y posibilita una nueva mirada de las relaciones contenido/forma. El contenido se “materializa” en clase a través de las tareas que moldean los elementos formativos definidos a nivel del currículum y la programación, a partir de las formas específicas de organización del pensamiento y la acción que ellas promueven o inhiben. Como señala Doyle, *“el trabajo académico de los estudiantes en la escuela está definido por las tareas académicas que están enraizadas en el contenido que los estudiantes encuentran a diario. (...) Los estudiantes aprenderán aquello que la tarea los lleve a realizar.”* (Doyle, 1983:7)

La **organización y gestión** de la clase refiere, como se señaló, a la definición y sostén de un encuadre de trabajo y al manejo de la situación interactiva del aula. Para Doyle (1979), la clase es un sistema complejo de relaciones e intercambios; la información fluye de diferentes fuentes y en diversas direcciones. La principal tarea del docente en clase es lograr y mantener la cooperación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades. Ello requiere, entre otras cosas, competencias ligadas al establecimiento de reglas, el monitoreo del tiempo, la puesta en práctica de estrategias para enfrentar las eventuales interrupciones en el curso de la clase,

⁴⁵Las tareas, según Doyle, son estructuras y situaciones que definen el modo en el cual el trabajo de los alumnos es organizado en clase y dirigen el pensamiento y la acción. Aplicar un algoritmo, elegir un procedimiento para resolver un problema, identificar o reproducir información, etc. constituyen tareas que implican demandas diferentes de procesamiento de información por parte del alumno y niveles de comprensión del contenido también distintos. Toda tarea está conformada por tres componentes: una meta o un estado a lograr, un conjunto de recursos y condiciones (ej.: información o herramientas) para alcanzar el objetivo, una serie de operaciones (pensamientos y acciones) implicadas en organizar y usar los recursos para alcanzar la meta. Es posible distinguir entre tareas de memoria (demandan reconocimiento o reproducción de información previamente adquirida), tareas de procedimiento o rutina (requieren aplicación de un algoritmo o fórmula para obtener una determinada respuesta), tareas de comprensión (implican elaboración de nuevas versiones de una información, aplicación de procedimientos a situaciones nuevas) y tareas de opinión (promueven la expresión por parte del alumno de sus opiniones, preferencias y reacciones personales frente a un contenido determinado). (Doyle y Carter, 1984)

el manejo de las transiciones. Estas demandas de gestión están condicionadas, a su vez, por la índole de las tareas académicas.⁴⁶

Además de las contribuciones de Doyle, se han considerado los aportes de Meirieu (1992), quien, como se señaló, subraya la importancia de la organización del espacio, la distribución del tiempo y la codificación de los comportamientos como formas de mediación necesaria en la relación pedagógica que permiten ofrecer puntos de apoyo y sostén a las personalidades.⁴⁷

Para el análisis de la **relación pedagógica** se retomaron predominantemente los aportes planteados por algunos pedagogos de orientación humanista y de la investigación acerca de la conducta del profesor. (Nickel, 1981, Abraham, 1986, Rogers y Freiberg, 1991) Estos desarrollos llaman la atención sobre los aspectos actitudinales del profesor, particularmente, la autenticidad, congruencia, empatía, comprensión y aceptación del alumno, confianza en el alumno y estímulo a la iniciativa propia y la independencia. También se han considerado los aportes de Van Manen (1998) acerca del "tacto pedagógico", que alude a esa particular disposición hacia el niño o el joven que subyace a la tarea del docente. Esta solicitud u orientación hacia el otro se expresa interactivamente mediante la sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, la atención, la cercanía, el humor, la tolerancia, la seguridad y protección. (Van Manen, 1998)

⁴⁶ Efectivamente, las tareas están profundamente imbricadas en la estructura social de la clase y el fluir de la acción. Al nivel de la clase, las tareas son influenciadas por una serie de factores relativos a la gestión y a la negociación directa de los alumnos. Los trabajos que se caracterizan por implicar mayor riesgo y ambigüedad generan a menudo procesos de negociación.

⁴⁷ Asimismo tiempo, Maulini (1999) ha señalado que la gestión de la clase resulta un aspecto habitualmente desatendido por los didactas y, sin embargo, en ella reside gran parte de las competencias profesionales del profesor. Su estudio no alude a una serie de habilidades de orden exclusivamente técnico desde un enfoque de eficacia. El tema de la gestión de la clase se inserta en una preocupación pedagógica de carácter más general, que se refiere a encarar una relación pedagógica con sus alumnos, y, en la clase, esta relación es con un grupo grande alumnos. El manejo de la clase requiere del docente una serie de capacidades de observación y análisis, así como actitudes y tomas de posición de orden ético-político en tanto comprometen a su responsabilidad como educador.

Finalmente, para la caracterización de la relación pedagógica se han incorporado los aportes de Bernstein con respecto a lo que él denomina *enmarcación* o *enmarcamiento*. Como dice el autor, así como la clasificación regula el currículum, la enmarcación regula la relación pedagógica y quién controla el principio de comunicación. Es decir, “*la selección de lo que se ha de comunicar, elección del significado, selección de secuencias (progresión), del ritmo y de los criterios. (...)*” (Bernstein, 1990:41) De este modo, el enmarcamiento puede ser fuerte, cuando el transmisor controla los principios de la comunicación, o débil, cuando se otorga al adquirente un espacio en que pareciera tener control sobre los principios.

Los modos de concebir la enseñanza

Como hemos dicho, esta es otra de las dimensiones en la que se expresa el estilo del docente. Efectivamente, la acción da lugar a procesos de pensamiento por parte del sujeto, a una construcción y transformación de representaciones acerca de la situación y el entorno, acerca de sí mismo en la situación, acerca de los otros. Este “trabajo” de representación tiene lugar en el espacio mental del sujeto a través de un proceso que asocia imágenes que remiten a muchos espacios de referencia, tanto teóricos como experienciales. Como se ha señalado ya, estas concepciones, creencias, propósitos, proyectos y motivos –en términos de Schutz– tienen una importancia decisiva en la construcción del sentido de la acción por parte del actor⁴⁸, aunque no lo agoten.

⁴⁸ Es importante, en este punto, advertir sobre las relaciones que Barbier (2000) plantea entre sentido y significación. El sentido pertenece al mundo de los sujetos; es situado y contingente. Implica un trabajo mental de transformación de representaciones, por lo tanto, no puede ser directamente observado sino sólo inferido. La significación, en cambio, se relaciona con los fenómenos propios de los actos de comunicación, siendo así el complejo intencional que en el hablante acompaña específicamente a un proceso de movilización de signos, probablemente con el fin esperado de producir “efectos de sentido” en el oyente.

Muchas de estas cuestiones han sido el foco principal de interés de las investigaciones centradas en el pensamiento del profesor. De hecho, como se señaló, estos estudios abrieron la exploración del contexto psicológico de la enseñanza, en el que se interpreta y se actúa. En este sentido, el trabajo retoma los planteos desarrollados por Elbaz (1981) y Clandinin y Connelly (1988) acerca del conocimiento práctico, particularmente en lo que se refiere a su relación con los aspectos afectivos y valorativos del sujeto y a la multiplicidad de vertientes que operan en su configuración.

Se han considerado, asimismo, los aportes de Barbier acerca de las características que reviste la actividad representacional del actor y de los diferentes tipos de representaciones en juego. También él señala las relaciones entre las fuentes experienciales y teóricas de este tipo de representaciones. Finalmente, en afinidad con lo planteado por Elbaz a propósito del papel de las emociones en la cognición, el autor reconoce la presencia de fuertes lazos entre fenómenos afectivos, representacionales y operatorios en el desarrollo de la acción. (Barbier y Galatanu, 1998)

Se ha prestado especial atención en este estudio a:

- Representaciones acerca del entorno de la acción, que se refieren a la construcción de la situación por parte del actor.⁴⁹ Esta construcción que efectúa el docente puede incluir referencias al contexto áulico, institucional, comunitario o político-profesional.
- Representaciones finalizantes, acerca de lo que por experiencia el sujeto considera deseable, deseable para sí

⁴⁹ Como señala Barbier, es importante distinguir entre el entorno como algo dado y la situación tal como es construida por el actor a través de un proceso de atribución de significaciones que se apoya sobre experiencias anteriores y sobre la memoria de estas experiencias. (Barbier y Galatanu, 2000:3)

mismo y que están ligadas tanto a imágenes anticipatorias (vinculadas con los proyectos, los propósitos y objetivos) como retrospectivas (ligadas a la evaluación). No se trata de imágenes acerca del entorno o de los objetos sino acerca de su propia acción, que condensan significaciones acerca de lo deseable y, en tanto tales, otorgan sentido a la acción y pueden tener incidencia en su desarrollo.⁵⁰ En el caso de la enseñanza, en esta categoría se ubican las distintas referencias del sujeto a sus propósitos como docente, sus opiniones acerca de las finalidades de la escuela y de la enseñanza de las ciencias en particular, como también aquello que espera que sus alumnos logren en materia de aprendizaje, es decir, los objetivos.

- Representaciones acerca del curriculum y de la propuesta curricular vigente, que reúnen ideas y valoraciones acerca del proyecto que el curriculum expresa así como apreciaciones acerca del uso del texto curricular en la programación.
- Representaciones acerca del alumno y el aprendizaje, que incluyen todas aquellas apreciaciones, ideas y valoraciones referidas a las características del grupo de alumnos, a sus potencialidades y carencias, a la naturaleza del proceso por el cual el alumno aprende y el tipo de actividades que debe realizar, a la índole de las dificultades u obstáculos que debe enfrentar.
- Representaciones acerca de su propia tarea en sus diferentes facetas. Comprende aquellas ideas y

⁵⁰ Estas representaciones finalizantes a menudo suponen o dan lugar a representaciones teóricas propias del campo profesional. Y frecuentemente se producen, a su vez, pasajes o deslizamientos inconscientes de las representaciones teóricas a las finalizantes y viceversa.

concepciones referidas a la programación (su naturaleza e importancia, el modo de realizarla, las fuentes utilizadas); el contenido de enseñanza (el enfoque general y las dimensiones priorizadas, los criterios de selección y estructuración), las estrategias de enseñanza y las formas de intervención docente (enfoque general y tipos de actividades privilegiadas, formas de organización social de la clase, características de la ayuda docente en clase, recursos).

II. 4.2. Perspectiva situacional y biográfica para el estudio de los estilos de enseñanza

Desde una perspectiva situacional, es decir, aquella que intenta reconstruir el "aquí y ahora", el estilo aparece como un conjunto de rasgos que corresponden a las diferentes dimensiones de la acción. Al mismo tiempo, en este trabajo se procura indagar acerca de las relaciones entre la modalidad propia de enseñanza del maestro y su particular historia de vida profesional, lo que conduce a la adopción de una perspectiva biográfica.

Existe, en este sentido, una serie de aportes provenientes de los estudios acerca de las historias de vida profesional de los docentes y la investigación narrativa acerca de la enseñanza. (Elbaz, 1981, Raymond, Butt y Yamagishi, 1993, Goodson y Hargreaves, 1996, Gudmundsdottir, 1996, 1998, Huberman, 1998, Schulz, 1997, Huberman, Thompson y Weiland, 2000, Bolívar Botía, 2002, Goodson, 2003)

Estos trabajos han llamado la atención sobre distintos aspectos. En primer lugar, las experiencias de vida y los antecedentes de los docentes: el entorno familiar, social y cultural, las experiencias escolares y las figuras

significativas del grupo familiar o de la escuela. Estas experiencias permiten comprender la elección de la carrera pero también están fuertemente ligadas a las orientaciones y prácticas pedagógicas actuales de los docentes. Particularmente, estas personas a menudo se ofrecen como modelos para el sujeto y tienen una influencia importante en la construcción de las ideas acerca de la enseñanza y de aquello que se considera como “pedagógicamente bueno” de allí en adelante. (Raymond, Butt y Yamagishi, 1993, Goodson, 2003).

También se han estudiado las vidas profesionales de los docentes desde el punto de vista de la carrera, sus etapas y decisiones profesionales. Como señala Huberman, estas investigaciones se han llevado a cabo desde enfoques fenomenológicos o hermenéuticos, que intentan comprender el significado de la experiencia individual de casos particulares, o paradigmáticos, es decir, con el propósito de identificar regularidades a partir de muchas trayectorias individuales. (Huberman, Thompson y Weiland, 2000)

En general, los estudios de la carrera del profesor permiten identificar tendencias y construir tipos para representar las diferentes fases, cada una de las cuales gira en torno a temas o problemáticas centrales. También resultan de interés para establecer relaciones con el ciclo de vida de los sujetos. No obstante este valor, las secuencias definidas en los estudios empíricos para modelizar el ciclo profesional permiten caracterizar a un amplio número de casos pero nunca a toda la población.⁵¹ Como señalan Huberman, Thompson y Weiland:

El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso, en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso

⁵¹ Es por ello que Huberman propone la identificación de tendencias y la construcción de tipos ideales, en el sentido weberiano. Así, propone las siguientes fases: introducción en la carrera, estabilización, experimentación y diversificación, nueva evaluación, serenidad, conservadurismo y distanciamiento. Asimismo, describe distintos tipos de trayectorias y secuencias modales. Por ejemplo, los principios pueden ser fáciles o difíciles, en cuyo caso se sucede un momento de evaluación y planteo acerca de permanecer en el trabajo o no. Del mismo modo, la última fase puede experimentarse con tranquilidad o con rencor, conduciendo a un distanciamiento sereno o amargo.

puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos; en resumen, discontinuidades. (Huberman, Thompson y Weiland, 2000: 56)

Los estudios sobre la historia de vida de los maestros y profesores también permiten identificar acontecimientos críticos, sucesos que afectan de manera crucial su percepción y su práctica. (Goodson, 2003) Particularmente, Woods ha denominado así a aquellos sucesos que constituyen un tipo de actividad excepcional, “los grandes momentos de enseñabilidad”, en los que los docentes logran superar las contradicciones de su trabajo y alcanzan una experiencia cumbre. Otros docentes se refieren a estos sucesos como situaciones que han producido cambios importantes en sus vidas profesionales. (Woods, 1998:143)

Desde otro punto de vista, el estudio de las historias de vida profesional pone de manifiesto las relaciones entre el tiempo y la construcción de saberes profesionales así como la naturaleza tanto personal como social de sus fuentes. Efectivamente, como señala Tardif (2004) los saberes de los docentes, lejos de circunscribirse a aquellos aprendizajes realizados durante la preparación para el magisterio, se caracterizan por su inscripción en la historia de vida del docente, incluyendo la socialización primaria y especialmente escolar, y su construcción a lo largo de toda su carrera.

En síntesis, estos trabajos, en su conjunto, aportan una serie de herramientas conceptuales para la identificación de dimensiones relevantes desde una perspectiva biográfica.

En particular, en el trabajo de indagación y análisis que supuso la investigación base de esta tesis, se enfatizaron las siguientes dimensiones:

- Circunstancias ligadas a la elección de la carrera: Sucesos que rodearon a la elección, antecedentes familiares, experiencias escolares, figuras representativas, emociones ligadas a esos sucesos.
- La formación inicial para la docencia: Aspectos valorizados, obstáculos, evocación de experiencias cruciales, figuras significativas emociones ligadas a los diferentes sucesos.
- Experiencias de capacitación posteriores: Sucesos y figuras significativas, apreciaciones acerca de su valor formativo, emociones ligadas a esos sucesos.
- Experiencias laborales: Experiencias iniciales, experiencias que resultaron cruciales o constituyeron puntos de inflexión importantes desde la perspectiva del sujeto, experiencias particularmente valiosas. En cada caso, se atiende especialmente a los siguientes aspectos: el contexto de la experiencia, la descripción de los sucesos, los actores involucrados, las figuras representativas, las dificultades enfrentadas y los recursos, la valorización de la experiencia por parte del sujeto y las emociones asociadas.
- Situación actual: Caracterización de la institución, del grupo de alumnos y de los padres, los colegas, los proyectos en curso, las fuentes de tensión y de satisfacción.

II. 5. A modo de síntesis

El marco conceptual de referencia de esta tesis parte de algunos supuestos teóricos acerca de la enseñanza. El primero de ellos se refiere al carácter situado de las acciones de enseñanza. La enseñanza no constituye una entelequia sino que resulta de una serie de determinaciones de diversa naturaleza. Más allá de la tarea prescrita, la acción docente se inserta en múltiples contextos –desde los contextos sociales, educativos y profesionales más amplios hasta el contexto institucional y de la clase en que la acción tiene lugar–, se inscribe en un espacio y un tiempo, un una serie de sucesos en curso.

En segundo lugar, la enseñanza es, además, una actividad compleja. Por su carácter interactivo y dialógico, porque involucra una gama de actividades diversas, porque enfrenta al docente a la toma de decisiones sobre situaciones singulares y controvertidas en contextos de incertidumbre y urgencia.

Un tercer supuesto es que las diferencias entre docentes existen y que son significativas. Como se vio, este asunto ha sido estudiado por diferentes investigaciones desde enfoques teóricos y metodológicos diversos. Las variaciones entre docentes se han considerado importantes, en algunos casos, desde una perspectiva de eficacia. En otros, los particulares modos de concebir y llevar a cabo la tarea se han juzgado importantes para aumentar la comprensión de la enseñanza en tanto acción del docente y de los fenómenos involucrados en su configuración y su cambio.

Finalmente, un cuarto supuesto tiene que ver con el modo de entender la naturaleza de la acción social. En tal sentido, se ha procurado subrayar la importancia de dos ideas. La primera de ellas es que la acción docente integra tanto las actuaciones como los sentidos que ellas tienen para los

actores, conforme a lo señalado por diferentes desarrollos teóricos provenientes de la sociología comprensiva y de los estudios acerca del pensamiento del profesor. La segunda es que la acción del profesor está configurada por aspectos tanto de naturaleza individual como social, particularmente, por las producciones culturales de quienes comparten una práctica profesional. En este punto convergen distintos modelos teóricos provenientes del campo filosófico, sociológico y psicológico y, en particular, una serie de estudios relativos a las culturas profesionales y de la enseñanza.

A partir de estas consideraciones, se ha definido como propósito el estudio de los estilos de enseñanza desde una perspectiva que privilegia el análisis de sus relaciones con los modelos de enseñanza disponibles en la cultura profesional local, por un lado, y con la historia de vida profesional de cada sujeto. Ello permite dar cuenta de la particular situación biográfica y de las experiencias a través de las cuales un maestro construye su modo personal de ser docente.

Finalmente, se han definido las dimensiones atendidas para el abordaje empírico de las nociones de modelo y estilo de enseñanza, así como los aspectos considerados para la reconstrucción de las biografías profesionales. Como pudo apreciarse, se recuperan e integran, en esta instancia, las contribuciones de la teoría didáctica y curricular, de los estudios acerca del pensamiento del profesor y de las investigaciones acerca de las prácticas profesionales.

CAPÍTULO III

EL ESTUDIO REALIZADO: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

III.1. Introducción

El proyecto de investigación se propuso dar respuesta a una serie de interrogantes en torno a la naturaleza de los estilos de enseñanza. ¿Cuáles son los rasgos que definen el estilo de enseñanza y qué relaciones es posible establecer entre ellos? ¿De qué modo se relacionan las diferencias observadas con factores de orden cultural y biográfico? ¿Cuáles son aquellos factores que aparecen más fuertemente asociados a las diferencias observadas?

Se llevó a cabo un estudio empírico con maestros de séptimo grado de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Su propósito principal fue describir el estilo de enseñanza del docente y establecer sus relaciones con dos conjuntos de factores: los marcos simbólicos compartidos que definen los modelos de enseñanza, por un lado, y las experiencias biográficas del sujeto, por el otro, reconstruidas a partir del relato de su historia profesional.

El propósito del capítulo es presentar las decisiones tomadas desde el punto de vista metodológico y aportar elementos para su justificación. Se ofrece, en primer lugar, una caracterización de la perspectiva epistemológica, en relación con la naturaleza propia del problema en estudio. En segundo lugar, se expone la estrategia de investigación adoptada, especificando los propósitos y la metodología general de cada una de las etapas y el tipo de diseño propuesto. Por último, se presentan los procedimientos e instrumentos de indagación y análisis para cada una de las etapas.

Este capítulo es complementario del capítulo VII, en el que se reconstruyen algunos aspectos de la historia natural de la investigación desde una perspectiva más dinámica. Allí, se analiza el proceso de investigación desde el punto de vista del investigador, el contexto de algunas de las decisiones tomadas, las dificultades encontradas sobre la marcha y los modos en que se intentó superarlas.

III. 2. Perspectiva general del estudio

La metodología general adoptada en el trabajo se inscribe dentro de una perspectiva interpretativa, cuyo rasgo distintivo es el interés por el significado humano en la vida social y por su elucidación por parte del investigador. (Erikson, 1989:196)¹ Este enfoque es particularmente apropiado cuando se trata, como en este caso, de saber más acerca de la naturaleza y estructura de los hechos y de la perspectiva de significado de los actores. Es decir, resulta crucial interrogarse acerca de dos cuestiones centrales: “¿Qué está sucediendo aquí?”, “¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan de ellos?” (Erikson, 1989:208-209)

¹Este autor prefiere utilizar esta denominación porque le parece más inclusiva que otras – como cualitativo, etnográfico o de casos– y evita la connotación de definirlos sólo por su oposición a los métodos cuantitativos. Por su parte, Denzin y Lincoln describen la investigación cualitativa como “...una perspectiva que se compone de múltiples métodos, que involucran una perspectiva naturalista o interpretativa de su foco de estudio. Los estudios se realizan en los ámbitos reales donde se efectúan los fenómenos estudiados, intentando hacer sentido o interpretando los fenómenos de acuerdo a los sentidos atribuidos por los mismos actores. Este tipo de estudios involucra el uso de técnicas empíricas de obtención de datos que describen la rutina, los problemas y los significados en la vida de los individuos. Se usan técnicas tales como los casos de estudios, experiencias personales, introspectiva, historias de vida, entrevistas profundas, registros de observaciones, narrativas, análisis documental, interacciones, y documentos visuales” (Denzin y Lincoln, 1998: 2)

Asimismo, el estudio presenta los rasgos de lo que Astolfi denomina investigaciones “de significación”², cuya característica peculiar es intentar dar cuenta de la complejidad de situaciones didácticas singulares. El trabajo del investigador procura hacer emerger el sentido de las situaciones y fenómenos que se analizan a partir de un trabajo de lectura e interpretación de carácter hermenéutico. (Astolfi, 1993: 10-11)

Como es sabido, la tesis sobre la cual se edifica la tradición hermenéutica sostiene que la finalidad de las ciencias sociohistóricas es interpretar las acciones sociales y las obras culturales a través de la comprensión. (Velasco Gómez, 2000)³ Los autores que comparten esta orientación, destacan el carácter simbólico de la vida humana. En términos de Ricoeur, “*lo que la hermenéutica intenta comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable*”. (Ricoeur, 1986:98).

Asumir un punto de vista interpretativo en la investigación acerca de la enseñanza, supone considerar que no es posible plantear la existencia de significados fijos y obvios, como lo propusiera el modelo de investigación proceso-producto. Por el contrario, los seres humanos crean interpretaciones significativas del mundo que los rodea. Y esas interpretaciones juegan un papel decisivo en su acción. También, a diferencia de los enfoques proceso-producto, la perspectiva interpretativa se basa en una idea de acción que

²En la tipología de investigaciones didácticas que el autor construye incluye, también, a las investigaciones de regularidades, cuyo propósito es describir o explicar y tienen una orientación nomotética. Apuntan a una caracterización de elementos, procesos, relaciones que pueden aislarse, medirse y, eventualmente, repetirse. Por último, las investigaciones de factibilidad son praxeológicas y procuran establecer un corpus empírico de referencia basado en innovaciones controladas. (Astolfi, 1993: 8)

³El autor denomina “dualista” a este tipo de tesis, para oponerla a la tesis monista de las posiciones naturalistas, ligada al programa del positivismo lógico, que centró su atención en el análisis de la estructura y el lenguaje de las ciencias físicas y definió los temas centrales de discusión filosófica acerca de la ciencia durante gran parte del siglo XX. Según esta posición, los objetivos básicos de toda ciencia son la explicación y predicción, a partir de la formulación de leyes y la construcción de teorías que se validan de acuerdo con métodos específicos de corroboración empírica. La tradición hermenéutica, en cambio, involucra “*un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferente a las propias de las ciencias naturales. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir las acciones sociales, sino interpretar su significado*”. (Velasco Gómez, 2000:65)

incluye, además de la conducta física, las interpretaciones de significado del actor. Recoge, así, los aportes de una importante vertiente de la teoría social contemporánea a la que hemos aludido en el capítulo precedente. (Schutz, 1970, Giddens, 1995, Luckmann, 1996)

Por otra parte, ello no significa el abandono de distintas formas de “objetivación” en el análisis del material empírico relativo al discurso y la acción del docente, como momento indispensable de todo proceso de comprensión.⁴ Se trata de una cuestión primordial que todo estudio empírico debe resolver y para lo cual es necesario definir diversas técnicas de indagación y estrategias de análisis.

La importancia de la aproximación hermenéutica se fundamenta en las propias características de la problemática en estudio. Lo que este trabajo propone es un abordaje de los estilos de enseñanza desde una óptica que privilegia el análisis de las relaciones entre significados compartidos y sentidos personales. La idea a sostener es que la mirada hermenéutica es particularmente fértil y pertinente para encarar esta tarea.

La indagación acerca de las creencias y valoraciones de los docentes se efectúa a través de su propio discurso, a sabiendas de que se trata de un lenguaje cuya opacidad debe ser reconocida. Las concepciones que subyacen a las culturas de la enseñanza, son muchas veces lemas y expresiones de alto valor simbólico y normativo. Palabras que deben ser puestas en distintos contextos para posibilitar la emergencia de sentidos diversos: la relación entre lo que el sujeto dice en cada testimonio y el marco general de sus ideas, la relación entre esas ideas y las significaciones compartidas y heredadas, la relación entre lo que el sujeto dice y su propia historia como docente.

⁴Justamente, se han desarrollado diferentes modelos teóricos para dar cuenta de este proceso, que se relacionan con los diferentes modos de entender la naturaleza de la comprensión en la tradición hermenéutica. (Resweber, 1988, Velasco Gómez, 2000) La dialéctica de comprensión y explicación, desarrollada por Ricoeur (2001) y la fenomenología hermenéutica de Van Manen (1990) constituyen ejemplos en este sentido.

Quien escucha a otro, escucha a alguien que tiene su propio horizonte. Ocurre entre tú y yo la misma cosa que ocurre entre los pueblos o entre los círculos culturales y comunidades religiosas. Por doquier nos enfrentamos a un mismo problema: debemos aprender que escuchando al otro se abre el camino en el que se forma la solidaridad. (...) Por tanto, emplazo el horizonte lingüístico, y éste es un plural, junto al horizonte de mundo en que vivimos. Ahí hay una pluralidad de horizontes, que no deberíamos reducir, por ejemplo, a causa de un particular mecanismo unitario. (Gadamer, 1998:125-126)

La captura del significado de estas palabras demanda un trabajo recursivo, de lectura y relectura, análogo a la interpretación de un texto.⁵ Como señala Taylor, no es posible pensar en un procedimiento de verificación último en el que podamos apoyarnos si nuestras interpretaciones resultan poco plausibles o no son comprendidas por nuestros interlocutores. Sólo podemos continuar ofreciendo interpretaciones; estamos, como ya había planteado Gadamer, en el círculo hermenéutico.⁶ En tanto la totalidad del sentido es inaccesible, el trabajo de interpretación es, en sí, una tarea siempre inacabada. (Taylor, 1985)

Del mismo modo, Resweber (1988) recuerda que la hermenéutica no deja de interpretar sus propias producciones. Ella misma, como método, es la segunda interpretación de una interpretación primera. Lo que comprendo, interpretándolo, es el producto de una interpretación. Y si, al interpretar, produzco una nueva comprensión, ella misma es susceptible de interpretación. Tal es el carácter indefinidamente redundante de la hermenéutica; nunca se habrá terminado de interpretar.

⁵La metáfora del texto ha sido sostenida de modo radical por Ricoeur, en el marco de lo que se ha denominado "el programa hermenéutico fuerte". Para el autor, la acción significativa tiene caracteres de legibilidad; puede interpretada como un texto. En *Del texto a la acción* propone una hermenéutica de la acción entendida como texto. Esta legibilidad de la acción significativa se basa en cuatro rasgos, que comparte con el texto: la fijación, la autonomización, la referencia no ostensiva, la apertura a la interpretación del destinatario. (Ricoeur, 2001: 175-182)

⁶Este círculo alude al movimiento de la comprensión, que, para Gadamer, "va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos." (Gadamer, 1993: 361)

En este análisis de los significados inscritos en el discurso de los docentes, debe tenerse en cuenta, además, el lugar que juegan los marcos de referencia del propio investigador. Esto es así porque la comprensión es situada, esto es, se hace siempre desde una determinada perspectiva, enraizada en los preconceptos del intérprete. Es, a su vez, histórica, no se da fuera del tiempo, es mediación entre pasado y futuro y siempre abierta a nuevas comprensiones. El horizonte hermenéutico es el contexto histórico específico al que pertenece todo intérprete y es producto de una tradición que ha legado al presente un conjunto de prejuicios ⁷. (Gadamer, 1993) Ellos constituyen el vínculo entre pasado y presente. El propio analista es un analizador, puesto que él mismo pertenece a una lengua, a una cultura, a una tradición o a una historia. (Resweber, 1988)

El concepto de doble hermenéutica, de Giddens, que alude a la existencia de una intersección entre el marco de sentido del investigador y del actor, constituye una herramienta valiosa en tal sentido: *“el mundo social provisto de sentido tal como lo constituyen unos actores legos y los metalenguajes inventados por los especialistas en ciencia social”*. (Giddens, 1995: 396) Las palabras usadas por los docentes están cargadas de un significado particular en el discurso especializado de las Ciencias de la educación, que es el propio del investigador. Así, “constructivismo”, “aprendizaje significativo”, “aprendizaje por descubrimiento”, por proponer algunos ejemplos, son términos que tienen significados en el seno de diferentes tradiciones teóricas; pero, a su vez, esas palabras ya han sido provistas de sentido por los actores/docentes. Este tipo de situaciones

⁷Para Gadamer, estamos siempre inmersos en tradiciones, participamos de ellas, nos movemos en un horizonte signado por ellas. La tradición es entrega de conocimientos, hechos, costumbres que atestiguan el envío de un mensaje significativo del pasado. El propio proceso de comprender debe entenderse, para él, como *“un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación”*. (Gadamer, 1993: 360)

reclaman una atención permanente por los posibles deslizamientos entre ambos marcos en la práctica de investigación, como ha señalado Giddens.⁸

Por otra parte, en el trabajo se recuperaron una serie de aportes de las investigaciones de corte narrativo basadas en la historia de vida de los docentes. También en este caso, la decisión metodológica se fundamenta en el propio modo de concebir el problema en estudio. Debido a que la investigación está orientada a indagar los puntos de articulación entre los rasgos que definen el estilo de enseñanza, por un lado, y su biografía profesional, por el otro.

En efecto, se ha señalado ya, en el capítulo anterior, el valor de una perspectiva biográfica. Se ha estimado que el estilo tiene las marcas de la biografía del profesional del maestro y que, además, la comprensión del particular modo en que se vinculan, en el sujeto, determinadas formas de hacer las cosas y de relacionarse con el alumno, modos de pensar y de valorar se ve favorecida cuando se sitúan los datos relativos a esos aspectos en el contexto de su historia profesional. Fueron estas consideraciones las que condujeron a la incorporación, en el estudio de casos, de la reconstrucción de momentos de la biografía profesional.

Estos estudios presentan orientaciones diversas⁹, pero, en términos generales, se caracterizan por el empleo sistemático de estrategias metodológicas que apuntan a reconstruir diferentes aspectos de la historia de vida de los actores. Si bien el énfasis está en los acontecimientos del pasado del sujeto, lo que se intenta es capturar la experiencia personal orientándose

⁸ Aunque desde otra perspectiva epistemológica, también Ardoino señala la necesidad de un trabajo permanente sobre el lenguaje por parte del investigador, cuestión a la que aludiremos en el capítulo VII.

⁹ Es posible reconocer algunas orientaciones principales o escuelas. Siguiendo a Huberman y otros, un primer grupo de trabajos estudia los relatos de vida particulares o una dimensión o segmento profesional de estas vidas, capturándolas en relatos autobiográficos sobre la enseñanza o en biografías profesionales. Otra escuela de investigación se interesa por el análisis de grandes números de carreras de profesores con el propósito de ofrecer una caracterización de las pautas que siguen las trayectorias de los maestros estudiados así como descripciones de la dinámica que explica las pautas identificadas. (Huberman, Thompson y Weiler, 2000:22)

en cuatro direcciones: hacia adentro –ya que exploran aspectos internos del sujeto como emociones, expectativas, motivaciones, disposiciones morales- y hacia fuera –que alude a las condiciones existenciales, el contexto-. Hacia atrás y hacia delante, ya que contemplan la dimensión temporal y se refieren entonces al pasado, al presente y el futuro. (Clandinin y Connelly, 1998:417)

En un sentido más fuerte, se ha señalado que el carácter narrativo no designa sólo a la metodología utilizada sino también a la propia naturaleza de los fenómenos en estudio. Estas ideas encuentran fundamento en los desarrollos teóricos de diferentes autores. Particularmente Ricoeur, el relato es la característica de la propia estructura de la experiencia y es la forma según la cual los sujetos construyen el sentido de la experiencia, de la temporalidad y de sí mismos: *“Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla temporalmente puede ser relatado”* (Ricoeur, 1986:16)¹⁰

Del mismo modo, Bruner (1998) ha distinguido las particularidades del pensamiento narrativo –en oposición al paradigmático o lógico científico–. La narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de sus vicisitudes y sus consecuencias y aporta a los individuos una comprensión acerca del significado de su experiencia.¹¹ En otro trabajo, yendo más lejos quizás, Bruner explora las relaciones entre relato e identidad y afirma que el propio Yo resulta de un proceso de construcción y reconstrucción de carácter narrativo:

¹⁰El relato es para Ricoeur la manera en que es posible dar cuenta de la experiencia humana del tiempo: *“El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. O (...) el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal.”* (Ricoeur, P. 1995: 39)

¹¹Los rasgos de estos tipos de pensamiento son contrastantes, como así también sus propósitos y sus productos. Dice Bruner que mientras la aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da por resultado *“una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes”*, la narrativa produce *“buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles”* (Bruner, 1998:25).

He afirmado que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad" (Bruner, 2003:122)

En este sentido, lo narrativo hace referencia a la calidad de la experiencia a estudiar y, a la vez, nombra los patrones de investigación seguidos en este tipo de estudios. (Clandinin y Connelly, 1998) Como señala Gudmundsdottir, las palabras que los informantes usan en las entrevistas están a menudo organizadas en una narrativa y, además, el propio investigador, en un intento de comprender lo que dicen, "escucha" en forma de relatos. (Gudmundsdottir, 1996:295)

III. 3. Caracterización de la estrategia adoptada

En función del propósito general planteado, era necesario definir un diseño que respondiera a la necesidad de estudiar el estilo de enseñanza del maestro en el marco de las significaciones compartidas que ofrecen las culturas pedagógicas locales. Al mismo tiempo, que integrara una descripción actual de los modos de pensar y actuar del docente en el contexto de ciertas experiencias significativas de su propia historia profesional.

El objetivo general de la investigación fue describir los diferentes modos en que los maestros conciben la acción de enseñanza y la llevan a cabo, en relación con los marcos simbólicos que la regulan y las experiencias biográficas del sujeto. El proyecto estuvo integrado por dos etapas, que combinan estrategias de indagación y análisis diversas.

La primera etapa apuntó a identificar y describir modelos de enseñanza de una selección de maestros de 7º año, área de Ciencias Naturales, de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

La segunda etapa tuvo el propósito de caracterizar los estilos personales de enseñanza de dos docentes de 7º año –en especial en lo que se refiere a la relación entre propósitos, contenido y tarea– e identificar los elementos de naturaleza biográfica y cultural en la configuración del estilo, tal como aparecen en el relato del actor.¹²

Primera etapa

El trabajo apuntó a realizar una descripción de concepciones modélicas de enseñanza a través de entrevistas semiestructuradas a docentes. Se definió como unidad de análisis, en este caso, a los docentes de 7º año del área de Ciencias Naturales en ejercicio en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

La delimitación de un grado y área en particular obedeció a la necesidad de homogeneizar los aspectos referidos a los objetivos y contenidos curriculares a los fines del análisis.

En la selección de los casos, se priorizó la búsqueda de la mayor diversidad posible según una serie de aspectos considerados relevantes, desde el punto de vista de los objetivos de la investigación y de ciertas consideraciones de orden histórico y contextual relativas a la formación docente y las características del sistema educativo local (género, edad, antigüedad en la docencia, distrito escolar, composición social del alumnado, formación de base recibida).¹³ Fueron entrevistados cuarenta maestros. En el

¹² El Anexo N° 1 presenta en forma de cuadro las dos etapas que integran el diseño.

¹³ Se trata, según Babbie, de un muestreo deliberado o crítico. Así se denomina a aquellos muestreos no probabilísticos en los cuales la selección de los casos se efectúa sobre la base del juicio del investigador a partir de su conocimiento de la población y de la naturaleza de los objetivos de la investigación. (Babbie, 2000: 174)

Anexo N° 3 se presenta la información relativa a edad, género, título, antigüedad en la docencia, distrito escolar de los docentes y tipo de establecimiento en que se desempeña.

Segunda etapa

Estuvo orientada a la reconstrucción de estilos de enseñanza a través de un estudio de casos en profundidad de dos maestras de 7° grado seleccionadas a partir de los resultados de la etapa anterior. La estrategia de indagación se basó, centralmente, en la observación de clases de los docentes y la realización de entrevistas en profundidad.

Por su carácter particularístico y de alto contenido descriptivo, el estudio de casos parecía constituir una metodología particularmente apropiada para los propósitos de esta investigación (Babbie, 2000, Sautu, 2003). El caso puede ser una entidad real o bien construida teóricamente –es decir, que forma parte de categorías más generales– pero se trata siempre de un fenómeno que puede ser delimitado en algún sentido. (Sautu, 2003). Esto se vincula, también, con el tipo de valor que reviste el caso.¹⁴

En este trabajo, el criterio para la selección de los casos derivó del análisis de concepciones efectuado en la primera etapa. Lo que se procuró, en efecto, fue incluir a dos docentes que formaran parte de uno de los modelos de enseñanza establecidos. Por lo que el caso corresponde a una entidad construida teóricamente.

¹⁴Hernández Sampieri (2003) subraya que el interés por el caso puede tener que ver con el propio caso en sí o con la necesidad de proveer insumos de conocimiento a un problema de investigación o desarrollar una perspectiva teórica. El autor toma de Stake este criterio, que da lugar a la distinción entre tres tipos de estudios de casos diferentes: intrínsecos -su propósito no es construir una teoría sino que el interés principal reside en el propio caso-, el instrumental –en los cuales se intenta ofrecer insumos de conocimiento a algún problema o cuestión, para refinar una teoría o un modo de trabajar con casos similares–, y los colectivos, que sirven para ir construyendo un cuerpo teórico.

III. 4. Procedimientos de obtención y análisis de la información

III. 4. 1. Primera etapa

La obtención de información

La indagación se basó en la realización de entrevistas a la muestra deliberada de docentes. Las entrevistas se llevaron a cabo sobre la base de un guión elaborado teniendo en cuenta un conjunto de áreas de indagación centrales, definidas en función de las dimensiones de los modelos de enseñanza que se plantearon en el capítulo II. Se incluyó la indagación de opiniones pedagógicas, el relato narrativo de situaciones cotidianas, la evocación de situaciones de la historia profesional y la descripción de la modalidad de enseñanza desde el punto de vista del sujeto. El instrumento y las áreas de indagación se presentan en los Anexos N° 2 y 4 respectivamente.

Se puso especial atención en que el instrumento pudiera estar formulado en un lenguaje cercano al docente; que lo convocara a pensar sobre situaciones cotidianas de su tarea y no a responder apelando a frases genéricas o clichés. Para ello se efectuaron una serie de entrevistas exploratorias con docentes, procurando identificar preocupaciones, temáticas, modos de plantear los problemas y cuestiones de carácter especialmente controvertido o polémico.

El análisis

El trabajo de análisis de la información y su reducción se orientó según los criterios establecidos por el método comparativo constante (comparación de incidentes con categorías, integración de categorías y sus propiedades,

reducción y delimitación de la teoría) desarrollado por Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Glaser y Corbin, 1991, 1998). Para llevar a cabo la categorización de los testimonios se empleó el programa *Aquad 6*, un software especialmente desarrollado para el tratamiento de datos cualitativos.

Como se indicó, el objetivo de esta etapa era identificar las principales tendencias en cuanto al modo de concebir la enseñanza en los docentes entrevistados, lo cual posibilitaba una aproximación a la idea de modelos de enseñanza. Entonces, una vez efectuado el primer trabajo de categorización, se examinaron aquellas dimensiones que se presentaban como críticas o relevantes para comparar posiciones, establecer agrupamientos y avanzar en la búsqueda de configuraciones caracterizadas por un modo afín de concebir la enseñanza.

Se describieron, luego, las ideas, principios de acción y valoraciones constitutivas de las diferentes concepciones modélicas identificadas. Al mismo tiempo, el análisis procuró vincular esos significados con los planteos teóricos de algunas tradiciones pedagógicas y didácticas de difusión local en las últimas décadas y con el discurso proveniente de las propuestas curriculares.

Puede decirse, entonces, que el trabajo de análisis efectuado presenta algunos rasgos propios de la construcción de tipologías. Su empleo en esta investigación se basa en algunas características propias de esta herramienta. En primer lugar, permite identificar conglomerados o clasificaciones de una realidad que se presenta al investigador como heterogénea y compleja. En segunda instancia, con la construcción de tipos el investigador procura dar forma y estructurar estos agrupamientos. Es decir, a diferencia de la clasificación simple, el investigador lleva a cabo operaciones de reducción, combinación y reconstrucción, vía deductiva o empírica, de determinados rasgos, lo cual conduce a una nueva conceptualización. (Lozares, 1990:142, 145) En suma, el tipo es una construcción que permite dar entidad a un

conjunto caracterizado a partir de ciertos rasgos específicos que se presentan como recurrentes.

La identificación de concepciones modélicas de enseñanza posibilitó la articulación entre una mirada “extensiva” de los fenómenos y una lectura más “intensiva” de ciertos casos en particular.¹⁵ Permitió definir un criterio derivado del análisis para la selección de los casos correspondientes a la segunda etapa.

A su vez, las tipologías varían según una serie de criterios, entre ellos, la naturaleza y el grado de abstracción del referente de base o “materia prima tipificable”; el grado y naturaleza de la intervención del investigador en la tipificación. (Lozares, 1990:147-148). Particularmente, en este caso, el proceso de identificación de concepciones modélicas se aproxima a lo que McKinney (1968) describe como *tipo construido*, cuya contribución especial es la de ordenar los datos concretos de manera tal que éstos puedan describirse en términos que los hagan comparables.¹⁶

Para la caracterización de las distintos tipos encontrados se tuvieron en cuenta una serie de dimensiones que presentaban mayor potencial a la hora de marcar similitudes en las formas de pensar de los sujetos y, a su vez, revelar las diferencias entre los distintos grupos. Ellas son:

a. Finalidades pedagógicas

Se refiere, particularmente a los significados ligados a los propósitos del docente y las apreciaciones acerca de la finalidad

¹⁵Gallart ha señalado el valor que presentan las tipologías para articular diferentes metodologías en la investigación. Entre otras cosas, puede operar como eslabón que permite combinar enfoques de orientación cuantitativa y cualitativa en una misma investigación. (Gallart, 1993).

¹⁶Según el autor, es la “selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos” (McKinney, 1968: 37, citado en Lozares, 1990).

de la escuela primaria y el valor formativo de las Ciencias Naturales.

b. El alumno y el aprendizaje

Involucra las significaciones atribuidas a la idea de aprendizaje y a su naturaleza y a las expectativas y apreciaciones relativas a las posibilidades de los alumnos.

c. El docente y la tarea de enseñanza

Las formas de intervención docente: Se refiere a los significados asociados al enfoque y estrategia general de enseñanza, el tipo de actividades, las formas de ayuda pedagógica e intervención en clase.

El contenido de enseñanza: Incluye significaciones relativas al tipo de contenidos priorizados, la orientación general y los criterios para su selección y tratamiento por parte del docente.

La planificación y la tarea en el aula: Involucra significados relativos a la naturaleza del proceso de programación y el tipo de operaciones implicadas, el papel de la programación en la enseñanza y la relación entre instancia preactiva e interactiva.

III. 4. .2. Segunda etapa

La obtención de información

En el estudio de casos, el propósito central, como se ha señalado, fue indagar acerca de los aspectos singulares del desempeño y de las concepciones de las docentes. En primera instancia, esos rasgos se vuelven

accesibles al investigador a través de la observación y el análisis de la actividad del docente, fundamentalmente en el plano interactivo. Asimismo, se procuró acceder a las configuraciones de sentido propias del actor a través del discurso del sujeto en situación de entrevista.

Mirado en su conjunto, el trabajo de campo, en esta etapa, se ajustó a los criterios de los estudios cualitativos en general, en el sentido de asegurar una relación constante y dinámica entre las preguntas de investigación y la recopilación de información. De este modo, la regulación del propio proceso de indagación se efectúa a partir de las ideas que emergen del trabajo de análisis e interpretación. Ello permitió afinar las áreas de indagación y preguntas de las sucesivas entrevistas.¹⁷ (Glaser y Strauss, 1967; Erikson, 1989)

Se llevaron a cabo, entonces, dos rondas de entrevistas.¹⁸ En la primera de ellas, la indagación se centró en los siguientes aspectos: descripción del contexto institucional y del grupo clase, representaciones acerca de sí mismo como docente y de la tarea (los propósitos, el contenido, las estrategias de enseñanza y el papel del docente, el curriculum).

En la segunda, se indagó particularmente sobre aspectos de la historia de vida profesional del docente¹⁹, a partir de una consigna inicial amplia, en la que se presentaban las principales áreas de indagación: circunstancias

¹⁷ Particularmente, Glaser y Strauss utilizaron la expresión de "muestreo teórico" para dar cuenta del modo en que el proceso de recolección de datos puede orientarse según la información y las ideas que emergen del propio análisis en curso, más allá de que siempre el investigador comienza el trabajo con una perspectiva teórica general acerca de la cuestión en estudio. Es importante señalar que los autores se referían particularmente al proceso de selección de los casos, es decir, a qué grupos y subgrupos incluir a medida que avanza el análisis comparativo. En nuestro estudio, como se señaló, los casos estaban previamente definidos.

¹⁸ La cantidad de encuentros fue variable, dependiendo de la disponibilidad de tiempo de cada docente.

¹⁹ Dentro de los enfoques que trabajan con biografías de docentes, Goodson distingue entre los relatos de vida -que están más cercanos a la autobiografía, los diarios y las historias orales y otros escritos elaborados por el narrador- y las historias de vida, como en este caso, que incluyen entrevistas más o menos enfocadas que pueden ser acompañadas por otros documentos (diarios, observaciones, objetos personales) (Goodson, 1995)

ligadas a la elección de la carrera, formación inicial para la docencia, experiencias de capacitación posteriores, experiencias laborales, particularmente las experiencias iniciales y aquellas que resultaron cruciales o particularmente valiosas desde la perspectiva del sujeto.²⁰ Se solicitó a cada docente que intentara describir con el mayor detalle posible los acontecimientos y las personas, evocar las emociones y caracterizar el contexto institucional, profesional y político más amplio de los sucesos.²¹

Entre estos dos momentos se realizó una serie de observaciones de clases de carácter abierto. Como material complementario, se recogieron planificaciones didácticas de la docente y trabajos de los alumnos. Asimismo, se efectuó una última jornada de observación al año siguiente, encontrándose ya las docentes con otro grupo de alumnos, aunque en la misma escuela. Esto permitió observar el desempeño docente con otro grupo a fin de identificar posibles variaciones en el patrón general encontrado.

Las observaciones fueron abiertas y tuvieron el carácter de un registro escrito que intenta reproducir con la mayor fidelidad posible la complejidad y riqueza de los sucesos del aula. Además, las clases fueron grabadas, de modo tal de poder completar el registro manual inicial.

El registro de las clases se efectuó a través de una planilla como la siguiente:

²⁰ Las áreas de indagación se presentan en el Anexo N°4.

²¹ Se intentaba, de este modo, atender a los señalamientos planteados por Goodson acerca de la necesidad de no descuidar, en el trabajo con la historia de vida del sujeto, lo que él denomina la "localización" —que permite captar las tramas estructurales en las que desenvuelve la acción—. (Goodson, 1998).

Hora	Registro descriptivo de sucesos	Registro de impresiones y pensamientos del observador	Puntos clave para el análisis

Se optó, en primer lugar, por observar un período de tiempo definido por la docente, para lo cual se solicitó que ella indicara el comienzo y el fin del tratamiento de un tema o de una unidad.²²

El análisis

La perspectiva de análisis adoptada enfatizó la importancia del establecimiento de relaciones entre las diferentes dimensiones de la acción del docente, lo cual implicó articular información proveniente de fuentes diversas. Se buscó, centralmente, captar los rasgos del estilo de enseñanza y buscar las relaciones entre esa modalidad personal y dos conjuntos de datos: aquellos ligados a las concepciones de enseñanza identificadas en la primera etapa y aquellos provenientes de la biografía profesional.

²² Se registraron todas las clases incluidas en esa unidad, aunque su distribución fuese diferente en cada caso. Como veremos ello constituye, en sí mismo, un dato para el análisis.

El análisis del discurso de las docentes comenzó, como en el caso de las entrevistas iniciales, por el trabajo de categorización, aunque en esta oportunidad la cantidad de casos no demandó el apoyo de una herramienta informática. Más allá de esta sistematización inicial, la búsqueda del significado siguió las líneas generales de lo que Van Manen denomina análisis temático, entendido como “el proceso de recuperar el tema o los temas que están encarnados y dramatizados en los significados emergentes del trabajo”. (Van Manen, 1990:78) La identificación de temas está ligada a la experiencia de un foco, de un significado, una forma de capturar del fenómeno que uno trata de comprender. Es un proceso de descubrimiento, de revelación y apertura a la multidimensionalidad del significado.²³También Gudmundsdottir (1996) se refiere a la búsqueda de temas o patrones para dar cuenta del proceso de interpretación en la investigación narrativa.

Esta interpretación constituye siempre una actividad constructiva, en la que el investigador selecciona los datos relevantes, identifica recurrencias y busca cierta consistencia, de modo de construir “una red de creencias sin costuras” (Gudmundsdottir, 1996:299), de producir una síntesis de lo heterogéneo y encontrar una cierta unidad de sentido. (Ricoeur, 1994) Efectivamente, a través del relato se procura superar la fragmentación de experiencias. El relato de un caso tiene la vocación de dar cuenta de una experiencia, pero no se identifica con ella. No busca reproducir la realidad sino producir una realidad a través de un proceso de selección y reorganización de los elementos. Es por ello que el relato no constituye solamente un modo de exponer el resultado de una interpretación sino aquello que permite reunir las piezas de un devenir. Al configurarse como relato, el tiempo de la acción es refigurado por su representación. (Ricoeur, P. 1995)

²³ En este proceso, el investigador puede adoptar diferentes enfoques. En este caso, se han buscado los aspectos más recurrentes y pregnantes en el relato de las docentes, que se corresponde con lo que Van Manen denomina aproximación selectiva. El autor describe otros dos modos posibles de abordaje: el holístico y el detallado o línea por línea. (Van Manen, 1990:93-93)

En cuanto al análisis de las observaciones, una decisión metodológica importante fue la adopción de un criterio para la segmentación del flujo de acciones del docente. Esto requiere, como señala Barbier, efectuar un cierto “distanciamiento” con respecto a las unidades de sentido propias del actor y contar con herramientas que permitan descomponer las actividades. Este distanciamiento permite, por otra parte, hacer visibles las formas de actividad del sujeto y producir significaciones que, incluso, pueden diferir de las anticipadas y enunciadas por el sujeto. En relación con este aspecto, se han efectuado diferentes “cortes” de la actividad en el proceso de análisis, a través de un proceso de segmentación en diferentes unidades, a saber: la clase, el bloque, la actividad.

Cada una de estas unidades se analizó de acuerdo con categorías específicas en dos momentos. La clase o lección, en primer lugar, es lo que constituye la unidad de análisis mayor, constituida por una hora escolar o dos.²⁴ Para su análisis se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Duración total de la clase
- Organización del espacio, que se refiere al tipo de ámbito en el que se desarrolla la clase (aula, biblioteca, etc.), la forma de distribución de los alumnos y el docente en ese espacio, los cambios a lo largo de la clase.
- Descripción general de la clase, que consiste en una descripción cualitativa, sintética y de carácter narrativo de las características principales de la clase: las interacciones y los rasgos de la relación pedagógica, el ritmo, el grado de involucramiento de los alumnos, los

²⁴ La jornada escolar no constituye, en este caso, una unidad posible porque se han analizado las clases correspondientes al área de Ciencias Naturales.

- desvíos e interrupciones, los eventos o momentos críticos.
- Temas trabajados y ubicación curricular del/de los tema/s, que se refiere a las categorías temáticas generales trabajadas en la clase –sin efectuar, en esta instancia, una caracterización detallada desde el punto de vista del contenido– y su relación con los documentos curriculares vigentes.
 - Bloques de actividad y transiciones, que consiste en la identificación de los principales bloques a lo largo de la clase²⁵, el carácter de cada uno²⁶, la duración y las formas de transición entre ellos.
 - Demandas de gestión y estrategias del docente, que se refiere a la identificación de las principales exigencias desde este punto de vista (manejo del tiempo, manejo de las conductas disruptivas, logro de la cooperación de los alumnos, organización de los materiales y los grupos, etc.) y las estrategias puestas en juego por la docente para resolverlas.

En segundo lugar, se procedió a un análisis del bloque y de las actividades y tareas incluidas en cada uno de los bloques académicos. La grilla utilizada para esta tarea se diseñó luego de una lectura global de las observaciones, teniendo en cuenta el tipo

²⁵ El bloque constituye una unidad definida por el observador determinada en función del tipo de propósito y la forma de actividad predominante.

²⁶ Los bloques pueden ser de tres tipos: organizativos (destinados a distribuir materiales, preparar la tarea, establecer pautas de trabajo, etc.), de socialización (la actividad está centrada en las normas, en las relaciones interpersonales) y académicos (en los que se trabaja en torno a un contenido curricular específico).

de actividades presente en cada caso y las modalidades de intervención de las docentes.

El instrumento utilizado incluyó las siguientes categorías:²⁷

- Contenido/s del bloque, particularmente tipo de contenido y dimensión formativa enfatizada por el docente, modo de presentación de la información, relaciones expresas con otros contenidos.
- Actividades de la maestra y de los alumnos, particularmente el tipo de actividades y el comportamiento esperado por parte de cada uno, las características de la consigna de trabajo, la forma de organización social de la actividad.
- Tarea del alumno, particularmente el tipo de operaciones implicadas y la demanda cognitiva²⁸, las dificultades encontradas en la resolución de la tarea, los recursos disponibles.
- Intervenciones de la maestra, que consiste en una breve descripción narrativa de las características generales de la intervención a lo largo del bloque (momentos en que interviene, rasgos de su intervención, dificultades, modo de enfrentarlas) y una descripción de los tipos de intervención predominantes en relación con la gestión y la ayuda pedagógica.

²⁷ En el Anexo N°10 se presenta un ejemplo del empleo de este instrumento de análisis.

²⁸ Se utilizó, en términos generales, la clasificación de tareas académicas propuesta por Doyle.

Como se ve, si bien el análisis es en gran medida categorial, se procuró en diferentes instancias dar cuenta de la perspectiva procesual de la clase. Con tal fin se introdujeron las síntesis de carácter narrativo, que permitían, a su vez, obtener una reconstrucción de la clase en un sentido más holístico.

En suma, la estrategia de análisis de cada registro de observación siguió el siguiente procedimiento:

- Lectura global de cada clase.
- Identificación de bloques y caracterización general.
- Análisis de la clase (según grilla).
- Análisis del bloque (según grilla).
- Reconstrucción de rasgos centrales de la clase.

Luego de diversos momentos de análisis y síntesis parciales, se procuró identificar aquellos rasgos propios de la actividad en cada maestra, a través de la búsqueda de recurrencias en los diferentes aspectos analizados (modos de trabajo privilegiados, modos de relación prevaecientes, dificultades, etc.) y del establecimiento de relaciones entre los distintos componentes (contenidos y tarea, gestión y tarea, gestión y relación pedagógica, etc.)

Además de los aspectos considerados previamente, surgieron en esta instancia nuevas categorías a partir de la consideración del conjunto de las observaciones, como por ejemplo, distribución del tiempo a lo largo del

período, foco de atención en clase, eventos típicos, estrategia general de enseñanza.

Finalmente, se procuraron establecer nuevos significados acerca del estilo de enseñanza de cada docente a partir de la puesta en relación de la información proveniente de las diferentes fuentes, en particular:

- relación entre la información que surge de la primera presentación de la maestra en las entrevistas y aquella que surge de las entrevistas biográficas;
- relación entre la información que surge del discurso de la maestra en la primera presentación y aquella que surge del análisis de las observaciones de clases;
- relación entre los rasgos identificados a partir de las observaciones de las clases y las significaciones que es posible reconstruir en el discurso de la maestra, tanto en lo relativo a sus concepciones, motivaciones y propósitos como en lo relativo a las “marcas biográficas” que arroja su historia como docente.

Una vez concluido el proceso, se realizó una reunión de devolución de con las docentes, en situación de entrevista. La presentación oral se basó en un material especialmente preparado para este propósito. Incluía la descripción detallada –es decir, incluyendo fragmentos de registro de observación– de los principales rasgos de su actuación según se desprendía del material recogido y la reconstrucción del relato de su historia de vida

profesional, también ilustrado con los testimonios de las entrevistas. El relato llegaba hasta su situación actual y procuraba, en este punto, ofrecer la imagen que, desde las entrevistas, cada una de ellas parecía haber construido acerca del ser docente, las razones y motivaciones, así como las tensiones que la propia tarea planteaba. Ambas maestras manifestaron acordar con las líneas de interpretación que el material proponía e incorporaron nuevos testimonios que fueron posteriormente considerados en el análisis final.

Considerado en conjunto, el trabajo de análisis e interpretación avanza a través de momentos de composición y descomposición, atención a las partes y atención al todo, descripción objetiva y apreciación subjetiva. Volviendo a la metáfora de la interpretación del texto, Resweber señala dos momentos principales: de análisis y de síntesis.

El primer tiempo de la interpretación se soluciona con analizar, dividir y desligar, yendo de abajo hacia arriba, del nivel aparente al nivel profundo. Descifrar: en primer lugar debe vaciarse, romper las evidencias que lo vuelven ciego, con el fin de intentar ver más claramente. (...) El segundo tiempo consiste en mostrar la articulación simbólica de los elementos del conjunto, a buscar la síntesis en esta articulación, a preverlo, no bajo un punto de vista estático, pero bajo un punto de vista dinámico. (Resweber, 1988:15)

Por su carácter recursivo, no se trata de fases que se suceden una a la otra, sino de momentos que se presentan de modo espiralado a lo largo del trabajo de análisis, marcado de avances y contramarchas y siempre abierto, como se planteó al principio, a una nueva interpretación.

SECCIÓN II

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

SECCIÓN II. 1.

**LA INVESTIGACIÓN DE LAS
CONCEPCIONES ACERCA DE LA
ENSEÑANZA**

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es presentar los resultados del análisis correspondiente a la primera etapa del estudio, orientada a identificar los marcos de referencia acerca de la enseñanza presentes en la cultura profesional. Como se señaló, esto supone rastrear, a partir del discurso de los docentes, significados compartidos y tipificar concepciones pedagógicas. Ellas encierran ideas, imágenes, valoraciones, preferencias y principios de acción relativos a la tarea de enseñanza: cuáles son las finalidades de la escuela primaria y los propósitos de la enseñanza de las ciencias, qué es necesario y valioso enseñar, cómo aprende el niño y qué tipo de actividades debe llevar a cabo, cuál es la naturaleza de la enseñanza y de qué forma debe concretarse la ayuda pedagógica.

La definición de concepciones modélicas se ha basado en el material empírico aportado por los docentes, aunque supone, como señalamos en el apartado metodológico, un trabajo constructivo de selección, combinación y acentuación de los rasgos que permiten definir cada modelo. De este modo, en cada uno ellos es posible encontrar un conjunto de docentes que representa al tipo en su versión más “pura” o “prototípica” y otros en los que aparecen algunos de los rasgos propios del enfoque.

Para la caracterización de los distintos tipos encontrados se tuvieron en cuenta una serie de dimensiones que presentaban mayor potencial a la hora de marcar similitudes en las formas de pensar de los sujetos y, a su vez, revelar las diferencias entre los distintos grupos. Tal como se señaló en el capítulo metodológico, ellas se refieren a las concepciones acerca de las finalidades educativas y los propósitos, el alumno y el aprendizaje, el docente y la tarea de enseñanza, en particular, las formas de intervención docente, el contenido de enseñanza y la programación.

La tarea de depuración derivó en la identificación de tres modelos principales de concebir la enseñanza y, particularmente, la tarea del maestro de grado, que describiremos a lo largo del capítulo. Hemos distinguido a cada una de estas concepciones modélicas o típicas con una frase emblemática. Un emblema, según el *Diccionario de uso del español* de Moliner, es una *"Figura, por ejemplo un escudo, a veces con una leyenda, que se adopta como distintivo de los miembros de una determinada asociación o institución"*. Lo emblemático, a su vez, puede ser definido como *"aquello que constituye la manifestación más destacada y representativa de algo"*. (Moliner, M., 1999: 1073) En este caso, se trata de expresiones que procuran representar el conjunto de significados que el modelo condensa acerca de las finalidades que se consideran valiosas y de los modos en que es posible alcanzarlas.

El criterio definido para la organización del capítulo procura dar cuenta de la lógica que ha seguido el análisis, en relación con los propósitos de esta primera etapa y de sus relaciones con el estudio de los estilos que se plantea en la segunda parte del trabajo de investigación

En primer lugar, se caracterizan los modelos de enseñanza identificados a partir del propio discurso de los docentes acerca de sus prácticas en situación de entrevista. Esta descripción se estructura sobre la base de las dimensiones contempladas en el análisis categorial.

En segundo lugar, se intenta establecer relaciones entre el discurso de los docentes y algunos modelos teóricos del campo pedagógico y didáctico de fuerte impacto en los ámbitos de formación docente y en el discurso curricular. Ellas constituyen, de algún modo, las ideas disponibles en el campo profesional en un momento determinado. Se busca, a través de este análisis, identificar las "huellas" e "indicios" de estas vertientes teóricas en el discurso de los maestros

Finalmente, se presenta una serie de reflexiones acerca de la naturaleza de estos modelos de enseñanza y de las fuentes que podrían

estar participando en su configuración como tales. Asimismo, se procura establecer algunos puntos de articulación entre este estudio y otros trabajos previamente desarrollados en el contexto local.

CAPÍTULO IV**LOS MODELOS: EL CASO DE LOS MAESTROS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES****IV. 1. Caracterización de los modelos**

Enseñar es presentar un saber considerado valioso para liberar al sujeto de la ignorancia y que pueda insertarse en la sociedad y continuar estudiando

Los docentes que forman parte de este primer grupo tienen el título de Maestros Normales Nacionales, egresados de diferentes instituciones – predominantemente de carácter público– entre los años 1962 y 1969. Se trata de docentes experimentados, gran parte de los cuales tiene más de veinte años de antigüedad en la docencia.

Para estos maestros, las finalidades de la escuela primaria están fuertemente ligadas a la formación moral del sujeto y a su preparación como ciudadano informado y responsable, capaz de defender sus derechos y de manejar aquellas herramientas básicas que le permitan insertarse en la vida social. Ello queda condensado de modo recurrente en la expresión “tener una cultura general”. La escuela debe, asimismo, habilitar a los alumnos para seguir estudiando.

El discurso de los docentes está cargado de una impronta socializadora, que opera como idea de fondo y otorga certeza y legitimidad a la escuela y a la tarea docente. Sin embargo, es posible advertir matices en el modo de interpretar este principio. En algunos casos, el énfasis está puesto en la formación moral de los niños. Así, cuando se refieren a las finalidades de la escuela y sus propósitos como docentes, estos maestros consideran que su tarea principal tiene que ver con la transmisión de valores y la formación de “personas de bien”.

“Formar hombres de bien, buenas personas, honestos, trabajadores. En cualquier materia...el esfuerzo por llegar...” (E11)

“Como maestra, lo que intento, más allá de lo que puedo enseñar, es que entiendan que lo mejor que se pueden llevar de la escuela es ser buenas personas, y que la escuela es un lugar donde van a prender y practicar eso de ser buenas personas. Todo lo demás es accesorio.” (E 29)

“Ante todo la persona, que el chico sea una buena persona, que sepa defenderse, pero defenderse con fundamento. Los contenidos son importantes, pero a veces hay cosas que pueden aprenderse antes o después, pero los valores se aprenden a determinada edad, y después, si no, no los aprendés.” (E 15)

“Como maestra, lo que intento, más allá de lo que puedo enseñar, es que entiendan que lo mejor que se pueden llevar de la escuela es ser buenas personas, y que la escuela es un lugar donde van a aprender y practicar eso de ser buenas personas. Todo lo demás es accesorio.” (E 29)

En algunos casos, la pregunta acerca de cuáles son las finalidades de la escuela reenvía al docente a la preocupación por lo que ellos consideran una pérdida de esta función central en la actualidad: *La escuela en este momento.....no sé qué es...no sé qué función cumple (...) no está*

cumpliendo la función que tiene que cumplir...de formar gente de bien....
(E11)

La idea de socialización incluye también la necesidad de que la escuela primaria garantice una formación de carácter general orientada a la idea del desarrollo de ciudadanía informada y responsable. El conocimiento es un bien altamente valorado y la posibilidad de acceso a él está asociada a un sentido de promoción humana y social. Es importante enseñar aquello que permita a los alumnos tener la información necesaria y la capacidad de juicio para desempeñarse en la vida adulta, hacer valer sus derechos y ser intérpretes críticos de los mensajes de los medios.

“Me preocupa que estos chicos no sean esclavos el día de mañana, que sepan más que yo. Aspiro a que dentro de veinte años tengan eso que la gente llama “cultura general”. Que sepan leer entre líneas, que hagan valer sus derechos, sus libertades. Que la sociedad recupere lo que tuvo en algún momento: una clase media importante. Y que nos demos cuenta de que no es malo tener algunos conocimientos.” (E1)

“Me preocupa que los pibes sean tan livianos en su accionar, en metas tan cortas, que se dejen convencer tan fácil.” (E14)

“En cualquier área se incorporan fundamentos para defenderse el día de mañana, ante la vida, después de la escuela. Después de la escuela, te dan una patada a la calle y arreglátelas como puedas.” (E15)

Es posible apreciar, en estos testimonios, la vivencia de algo que “se ha perdido” –la posición social y la cultura general de la clase media– y de un peligro asociado a esta pérdida –riesgo de ser dominado, convencido, discriminado– que eso significa. También se advierte la creencia de que la escuela, a través del conocimiento que transmite, puede contribuir a recuperar aquello que la clase media perdió.

Para estos maestros, la escuela primaria tiene además una función fuertemente propedéutica. Debe ofrecer a los alumnos aquellas herramientas que les permitan continuar estudiando en niveles superiores del sistema. Particularmente, en séptimo grado, se vuelve imperiosa la idea de preparar a los alumnos para el secundario y este criterio opera, en muchos de ellos, de modo decisivo a la hora de seleccionar contenidos. Eso que “necesitan saber para la secundaria” es, en algunos casos, un conjunto de herramientas generales acerca de cómo estudiar:

“Yo creo que hay que tratar de lograr el equilibrio...y eso re lo dan los años...Es fundamental que formemos un piso firme, seguro, y eso es el fin de la escuela primaria. Darles herramientas de trabajo. Porque tengo mis dudas de que en profesor de secundaria, con aulas de treinta y cinco alumnos, los pueda ayudar en eso. Eso es lo que tienen que traer de la primaria. Saber organizarse en el trabajo, tener los materiales para un experimento, tener un clip con una notita tipo ayuda-memoria en el cuaderno, organizarse para estudiar...” (E40)

En otros casos, lo que necesitan para el secundario está más cercano a la idea de una plataforma de conocimientos que son requisito indispensable para futuros aprendizajes dentro de un área.

“Me preocupa que el chico pase a primer año con un piso en el que apoyarse. Que un chico me haga una cuenta por aproximación no me sirve, porque él va a 1er año. El otro día el superior me criticó una ejercitación. Yo había dado ejercicios combinados y eso no está en el diseño. Por ejemplo, acá está prohibido enseñar el análisis sintáctico. Pero andá a primer año...” (E 18)

En cuanto a las finalidades específicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria, hay una convergencia importante

en torno al sentido formativo que se le atribuye al área. Ante la pregunta, ¿para qué aprender ciencias?, se considera, de modo consistente con la idea socializadora, que es importante que el niño disponga de un conocimiento general acerca del medio natural que le permita comprender y proteger el mundo que lo rodea así como de un conocimiento del cuerpo humano que le permita cuidar su salud y la de sus semejantes.

“Para aprender a cuidar el medio y a sí mismos, para tener salud, para aprender a comer” (E3)

“...para entender la naturaleza, los fenómenos que suceden....los nuevos fenómenos, el avance tecnológico...El chico está metido en un mundo natural...” (E5)

“Para comprender el mundo que nos rodea, es parte de la vida. Por ejemplo, entender cómo es que llueve.” (E14)

“(...) para que tengan una noción sobre la naturaleza, sobre lo que le hace bien o mal a la naturaleza, para que sepan convivir con todo lo lindo de la naturaleza.” (E28)

En esta perspectiva, una referencia importante para definir la inclusión de los temas es la vida social –predominantemente la futura– del alumno. Resulta importante enseñar conocimientos que puedan vincularse con situaciones concretas de la vida cotidiana.

“Por ejemplo, estuvimos viendo biomateriales y fui tratando de vincular esto con enfermedades. Por ejemplo, hidratos de carbono con diabetes....sodio y presión arterial...lípidos con colesterol... Entonces, les hice traer un análisis de sangre para que vean el tema del colesterol, la glucemia...Eso les interesa mucho porque es lo que viven. Aparecen términos que son de la vida.” (E17)

Es cierto que aquello que hay que enseñar forma parte del conocimiento científico. Pero sólo en casos aislados aparecen referencias, de carácter genérico, ligadas al aprendizaje de método científico como un modo específico de pensamiento que vale la pena presentar al niño como parte de su formación general. En estos casos, los testimonios enfatizan la posibilidad que ofrece el área para el aprendizaje de un tipo de pensamiento metódico y de un modo de trabajo organizado y sistemático.

"El chico tiene que conocer y respetar a la naturaleza y conocer un método de investigación." (E 18)

"Ciencias Naturales enseña a moverse en la naturaleza y te permite aprender un método científico para poder seguir determinados pasos, para organizarse." (E6)

"Creo que la ciencia es muy reflexiva en sí y que la ciencia no es algo acabado, que siempre se sigue investigando. Es como adquirir un modo de pensar, un método científico." (E26).

Para estos docentes, la idea de aprendizaje está fuertemente ligada a la posibilidad de formar nociones a partir de la percepción sensible. La vía privilegiada para ello es la observación directa de fenómenos y la realización de experimentos sencillos. Se valora, asimismo, todo recurso visual que pueda acercar al alumno a la experiencia concreta.

"El chico necesita ver. Necesita la experiencia directa, los materiales necesarios. Acá miramos muchos videos, por ejemplo. Pero acá no hay laboratorio. Y las experiencias directas son muy caras. Yo traigo los materiales que puedo. También, por supuesto, estudiar. Porque si no, no me sirvió de nada. Fijar eso que se vio." (E15)

"Se aprende por medio de las experiencias, siempre, desde chiquito....ve una hoja, la toca, la mira, pregunta...desde bebé." (E5)

Aun defendiendo el valor de la observación, algunos de estos docentes parecen problematizar este proceso y enfatizan la importancia de que ésta vaya acompañada por un proceso de reflexión e interrogación a partir de lo que se observa. Señalan, incluso, que los conceptos no surgen de un modo inmediato a partir de la observación.

"No pueden expresar con sus palabras lo que están viendo. (...) no se puede conceptualizar, no podés pasar de lo que viste a decirlo y ordenarlo." (E14)

"Primero, la actitud de búsqueda, de asombro, de interés, de aceptación, en otro momento. Ese tránsito, ese primer paso es lo que cuesta. Ver que existe algo más allá de lo que ellos saben, piensan." (E21)

Las referencias a la idea de experiencia son reiteradas y cubren dos facetas. Por un lado, se intenta designar la naturaleza del proceso de aprendizaje; por otro, se recurre a ella para caracterizar al "buen aprendizaje". Así, cuando se trata de evocar situaciones de aula especialmente valiosas y de identificar aquellos aspectos de valor que reconocen en la situación, estos docentes aluden, más de una vez, a la noción de experiencia.

Con el fin de acceder más finamente a la diversidad de significados asociados a esta noción fue necesario interpretar estas expresiones de los docentes en el contexto de otros elementos del discurso. Así pudo apreciarse que, para algunos, la idea de experiencia se refiere, como venimos diciendo, a la experiencia directa a las situaciones que propicien el trabajo con material concreto y permitan la formación de nociones a través de la percepción sensible de los objetos y fenómenos.

“Hicimos un esqueleto, con goma espuma, había que armarlo en base al modelo, recortarlo, pintarlo. Lo hacían los chicos y los padres. Luego vinieron los padres a clase para verlo. Me parece valioso porque creo que nunca se van a olvidar de los huesos. Los tuvieron que recortar, unir, lo palparon. Creo que fue una experiencia que les quedó muy grabada.” (E 12)

“La experiencia es importante...Hay algunas experimentaciones que me gustan... Me encantaba que los chicos abrieran el seso y vieran las meninges. No experimentos muy pomposos, cosas caseras: hacer separar las mezclas, saber cómo se forma un circuito....que lo pueda ver y hacer.” (E 11)

“Se aprende por medio de la experiencia, desde chiquito....el chico ve una hoja, la toca, la mira, pregunta...desde bebé. Tiene que poder verlo de un moco concreto.....No sé.....A veces les doy un video, o vemos dibujos, láminas.....Por ejemplo, con el tema de los glóbulos rojos, les muestro un video donde todo es muy inocente...con dibujos, los glóbulos rojos caminan.....llevan cosas.....si bien no son tan chicos igual se los doy, porque el chico tiene que entender, que esa cosa tan chiquita hace todo. (...) También hicimos con plastilina la célula.” (E 5)

Para otros docentes, la idea de experiencia se vincula con el “aprender haciendo”.

“Hice un kiosco en el aula. Una mamá me regaló una repisa, la señora del kiosco me guardó cajitas de todo tipo...Los chicos pusieron el nombre al kiosco, guardaban las golosinas, acomodando todo. Y le pusimos precio a todo. Aprendieron sobre la alimentación balanceada, fuimos a Disco, pesamos los alimentos y compramos los elementos para hacer pizza. Es decir, aprendieron a comprar, vieron que los alimentos estaban conservados en diferentes partes del supermercado. Para comprar tuvimos que hacer una proporción, juntar el dinero, pagar...Usaron una máquina registradora...Dio posibilidades de integrar un montón de cosas.” (E3)

En este enfoque, el docente es el responsable de planificar la tarea en función de las exigencias curriculares. Es él quien presenta la información o guía su búsqueda en el texto u otras fuentes. Explica y presenta la información de modo organizado, hace preguntas, aclara dudas. El camino que debe seguir el alumno ha sido trazado, en gran medida, por el maestro y él es quien debe conducir al grupo hacia las metas previstas.

Al hablar de las formas de trabajo en clase, manifiestan su preferencia por la exposición dialogada, la lectura del texto, la organización de la información mediante guías y cuadros así como la demostración de algunos fenómenos a través de experiencias sencillas.

“Lectura del libro, a veces, porque son chicos de Jornada Completa y necesitan leer acá. Todos tienen el libro, todos leen. Luego lo tienen que explicar con sus palabras. A partir de allí agrego todo lo que puedo, agrego gráficos. Todo lo que puedo desde mi humilde lugar.” (E3)

“Las clases son en el aula. Planteo la problemática, la desarrollo...con aportes que puedan conseguir los chicos. Es una clase dialogada. También con trabajos de investigación de ellos.” (E17)

“Son clases expositivas, ilustrativas. A veces me acompaño de videos, gráficos...Trato de intercambiar y crear inquietudes, soy muy cuestionador en lo que hago...me encanta hacer eso. También hago experiencias de laboratorio.” (E14)

“Trato de hacer una apertura e ir filtrando. Después, a través de un cuestionario trato de que vayan construyendo y yo ir orientándolos para que usen lo que ya saben. Ir llevándolos por el camino de ese tema. Después sistematizamos los conceptos centrales. También a veces vemos un video.” (E 16)

En algunos de ellos es explícita la desconfianza con respecto a la efectividad de los métodos basados en la indagación y el descubrimiento:

“Los chicos no pueden interpretar las cosas si alguien no se las explica. En Matemática, yo puedo explicar una fórmula, y todas las demás. Pero en ciencias es distinto. No se puede aprender de la mera experiencia acerca de la naturaleza, porque les llevaría mucho tiempo. Entonces primero presento un marco previo en una exposición, y a partir de ahí pueden trabajar hipótesis, experimentar.” (E 14)

Una parte importante del trabajo se basa en el texto. A veces se trata del manual, otras veces se procura alcanzar una mayor diversidad de fuentes de información. En cualquier caso, la preocupación por apoyar las tareas de lectura e interpretación de la información del alumno ocupa un lugar destacado. Para ello se incorporan guías y otro tipo de técnicas de estudio: subrayado de ideas principales, esquemas y cuadros sinópticos.

“Tratamos de trabajar no sólo con diferentes materiales bibliográficos sino también con diferentes fuentes....Aplicamos en la lectura técnicas de estudio que se van dando durante el año: palabra clave, subrayado de ideas, lectura de gráficos, confección de mapas conceptuales, etc.” (E8)

“Tenemos un libro básico sobre el que trabajamos, y sobre el que los chicos realizan trabajos de investigación con guías de estudios, preguntas, clases de exposición... En función de eso y de la información que se recogió, después vamos a la fuente del libro, y tratamos de buscar qué otra información nos puede ofrecer ese libro. Como a estos chicos, particularmente, les cuesta tener una metodología de estudio, o sea, no saben, digamos, sacar cuáles son los conceptos básicos, cuáles son conceptos derivados y ese tipo de trabajo, entonces, variamos los trabajos sobre el texto. Generalmente... a veces son preguntas, a veces son cuadros que ellos tienen que completar tipo mapas conceptuales en donde yo les hago un mapa, les pongo algunas palabras y ellos tienen que ir buscando las otras para completar”. (E35)

En algunos docentes aparece la inquietud por incorporar a este esquema de trabajo la indagación de saberes previos de los alumnos, a modo de actividad de diagnóstico.

“Trabajé con los saberes previos. Les di a cada grupo cinco preguntitas. Eran iguales para todos: ¿Cómo se originó el Universo? ¿Cuáles fueron las primeras explicaciones que se dieron? ¿Qué son las galaxias, las estrellas, las constelaciones? etc, etc. Después tuvieron que investigar, iban a la biblioteca...Después pasaron a defender su lección, con láminas. Y finalmente fuimos al observatorio y les encantó. También hicimos un esquema conceptual. Me acuerdo que les dije: Esto los tiene que acompañar hasta que sean padres...de por vida....me pareció una experiencia valiosa porque también me permitió relacionar con Matemática y con Sociales.” (E3)

La programación de la enseñanza constituye un asunto de importancia para estos maestros:

“Yo no improviso. A mí no me pasa eso. Me puedo quedar...perder más tiempo con un grupo que con otro...pero trato de cumplir con lo planificado.” (E11)

“Sin planificar sólo queda improvisar.” (E 14).

Aun cuando se admita que la planificación debe ser flexible, se señalan los riesgos y limitaciones de orientar la enseñanza según las situaciones e intereses emergentes.

“(....) no podés solamente trabajar con el emergente. Tenés que tener una estructura, un plan de trabajo, y en función de eso, incorporar lo que... lo que va pasando. O sea, ese punto de... reflexión sobre la actualidad, lo da el conocimiento básico de contenidos que los chicos tienen que manejar.” (E 35)

En términos genéricos, el diseño supone seleccionar contenidos del diseño curricular, distribuir los tiempos y definir las actividades a realizar por parte de docentes y alumnos. Aparecen, sin embargo, algunas diferencias en los docentes en cuanto al grado de detalle de la planificación. Mientras algunos efectúan un plan general, a modo de esquema sintético del trabajo a realizar, otros anticipan una secuencia de actividades incluyendo las consignas de trabajo a presentar al alumno.

"No... yo planifico. Lo que no quiere decir que yo no me vaya de la planificación. Pero tengo bien claro a dónde quiero llegar con los chicos. Yo sé muy bien las actividades que les quiero dar, tengo mi carpeta didáctica y armo todo de tal modo de poder llegar." (E2)

A la hora de planificar, la "cobertura temática" de la prescripción curricular no es una cuestión a desestimar. Los docentes señalan, en reiteradas ocasiones, la importancia de no asumir posiciones "blandas" con respecto a esta cuestión, en una abierta actitud de crítica hacia quienes consideran que descuidan el tratamiento de contenidos conceptuales.

"No me parece bien dejar de dar cosas pensando en que lo pueden ver en otro momento. Va a llegar un momento en que lo va adquirir. Hay que dar la base, porque están en 7°. Aunque les cueste, hay que tratar de que lo adquiera, hay que tratar..." (E5)

"La escuela debe formar a los alumnos como personas, pero dar tal o cual tema no es lo de menos. Cada maestro en su grado debe cumplir con la planificación proyectada y puede modificarse si es necesario." (E14)

Si bien la planificación debe ser flexible, se advierte en muchos testimonios una preocupación por tener presentes esas metas en el contexto

del aula y “trabajar para que se alcancen”. Muchos de ellos señalan que en clase la tarea central es no perder de vista el rumbo, estar atentos a la emergencia del error, monitorear la comprensión –“ver si me siguen”, “mirarles los ojitos”-, y asegurarse de que “todos se lleven algo en claro” de cada clase.

Trato de ir mirando lo que hacen, atender a las demandas. Si veo que las demandas son recurrentes paro y voy al pizarrón. Y explico. No me gusta ir a corregir cosas que estén mal. Prefiero aclarar. Paro y explico, vamos al texto y leemos dónde está la dificultad. (E2)

Con respecto al contenido de enseñanza, puede decirse que lo que se intenta enseñar son informaciones, conceptos y algunas habilidades básicas.¹ En su mayoría, destacan la importancia de los contenidos de orden conceptual, que incluyen información específica y terminología elemental del área.

“Creo que a pesar de que nos educamos en una escuela un poco enciclopedista, tendríamos que volver un poco a eso. Hace unos años, por ejemplo, no se podía dar definiciones de nada, sólo se podía inferir. Y 2+2 es 4, no vale una aproximación.” (E11)

“Aunque también se debe dar importancia a los nombres. Para ello está el vocabulario específico de la materia. Y también el tema del vocabulario. No pueden decir: “Los planetas están hechos de...” Tienen que ser más precisos.” (E26)

¹ En general, los docentes entrevistados tuvieron menos dificultades para referirse al “cómo enseñar” y “para qué” que para hablar del “qué” de la enseñanza, es decir, para caracterizar la selección del contenido que consideran valioso. No obstante, es posible reconstruir algunas ideas sobre estos aspectos, a partir de las respuestas otorgadas en distintos puntos del cuestionario que sirvió de base a la entrevista.

Algunos docentes reconocen que “no todos los contenidos son iguales”, que existe cierta jerarquía y que algunos conceptos tienen un valor diferente con respecto al resto de las informaciones. En algunos casos porque sirven de “soporte” a otros: *“Por supuesto que priorizo un contenido: aquello que es más general, aquello que puede servir de soporte para que otras cosas puedan ser entendidas, que se puede abrir. Y a partir de allí voy abriendo.”* (E2) En otros, porque se refieren a aprendizajes que tienen mayor posibilidad de ser transferidos a otras situaciones: *“En séptimo pretendo que vayan incorporando herramientas, que puedan aplicar a situaciones similares y medianamente poder resolverlas. (...) saber leer un mapa, sacar conclusiones, interpretar una estadística, leer un problema.”* (E6) Finalmente, otros docentes dan valor a aquellos aprendizajes que “sirvan para la vida”: *Lo que les van a servir para su vida (...) que son inherentes a la vida práctica.* (E14)

El niño es un pequeño científico y un constructor de conocimientos; enseñar es disponer situaciones para que pueda aprender activamente y desarrollarse

Los maestros que comparten esta segunda posición son docentes egresados de Institutos de Formación Docente, es decir que su título es de Profesor para la Enseñanza Primaria. Su antigüedad en la docencia es variable, oscila entre siete y dieciséis años. Sólo uno de ellos es Maestro Normal Nacional y tiene mayor antigüedad en el ejercicio de la profesión.

Cuando se refieren a las finalidades de la escuela, estos docentes enfatizan la importancia del desarrollo personal del alumno en sentido amplio

y de promover el despliegue de sus propias potencialidades. Lo importante es que el alumno pueda tener un proyecto personal, desarrollar la capacidad de pensar y de aprender por sí mismo: "...que tengan un proyecto de vida...", "...apunto a desarrollar el pensamiento...", "Mi propósito es que piensen...."

La autonomía es un valor muypreciado. A veces, con esta idea se alude, de modo general, a que los alumnos sean capaces de hacer elecciones y llevar a cabo proyectos. En otros casos, la autonomía se refiere más a la capacidad de pensar y aprender por sí mismos: que sepan analizar, preguntarse, comprobar, estudiar, buscar información, comparar.

"La autonomía...Que ellos vean que pueden hacerlo, que pueden si se ponen las pilas." (E22)

"(...) que el alumno sea crítico. Que pueda dar su punto con lo que está bien o está mal, que pueda hacer un análisis de las situaciones. (Pausa). Que no acepte lo que el maestro le... lo que le está diciendo el maestro..." (E32)

"Mi propósito es que piensen..., que piensen..., en todo lo que lean. Que logren criticarse a sí mismos, preguntarse si hicieron bien o no las cosas, y por qué, que logren pensar..." (E27)

"Mi propósito es que mínimamente terminen sabiendo estudiar, que se sepan defender. Lo importante es que aprendan a aprender. Le tenés que enseñar lo que necesita para seguir aprendiendo." (E37)

El desarrollo de la capacidad de pensamiento, juicio y autonomía, no se opone, para algunos docentes, a la formación en valores y a la promoción de actitudes solidarias.

“Más allá del saber inmediato, me interesa lo mediato. Ese motor interno que se ponga en funcionamiento en los pibes. Eso además sumado a una escala de valores que los ayude a ser mejores personas y ser concientes de la necesidad un mundo solidario. (...) En realidad, más allá de los contenidos, me interesa que ese saber se cristalice en buenas personas. En términos generales, me interesa contribuir a que los chicos logren construir ciertos saberes y que esto les sirva para ser mejores personas, y con actitudes solidarias. Si en lo pequeño y puntual se logra que mis alumnos se desenvuelvan en un ambiente limpio, no ensucien, mejoren lo que encuentran mal, sean capaces de expresarse adecuadamente a su edad, hagan intervenciones pertinentes, se generen inquietudes ellos y aporten material de los temas que trabajen, que adquieran hábitos de trabajo, medios para indagar y buscar información y construir algunos saberes a mediano y largo plazo, creo que estaré más que satisfecha, movilizada y entusiasmada para seguir brindando a mis alumnos la mayor variedad de posibilidades para que se sigan acercando al mundo de los saberes, del razonamiento, del no dominio y de la generación de proyectos.” (E25)

Con respecto a la enseñanza de las ciencias, los maestros de este grupo también consideran que los aprendizajes del área deben estar orientados a promover en el alumno una mayor comprensión del mundo natural y cuidar su salud.

“[Ciencias Naturales es importante] porque los acerca mucho a ellos a su propio cuerpo, a la comunidad en la que viven, a convivir con la naturaleza. Porque educa mucho en los valores....hay mil razones. Cuidarse ellos y cuidar la naturaleza. Creo que eso es importante para que aprendan a cuidarse, saber elegir los alimentos, por ejemplo. (E27)

“(...) que vayan formando modelos básicos para poder interpretar y explicar los fenómenos que suceden en la naturaleza, cómo el hombre puede servirse de ella. (...) ¿Por qué ponemos las cosas en la heladera y por qué no? ¿Qué pasa con la vacunación, con la alimentación....? Y a mí también me gusta mucho cuerpo humano, y trato de tomarlo desde el punto de vista más global, las relaciones entre los sistemas entre sí, sus cambios, el tema del sistema nervioso, las adicciones, el tema de la bulimia y la anorexia...el abanico que se te presenta es muy amplio.”(E25).

Pero, en este caso, hay un énfasis mayor en la posibilidad que ofrece el área de contribuir al desarrollo personal del sujeto y, particularmente, a su desarrollo cognitivo. Asimismo, aproxima a los alumnos al modo de pensamiento y a un modo de trabajo particular. Las alusiones al método científico y al niño como “pequeño científico” dan cuenta de ello.

“Te digo cómo lo veo yo. Trato de enseñar, en contraste con matemáticas, las herramientas que considero fundamentales. Es como que en matemática necesitan las tablas, las operaciones básicas...En ciencias priorizo el rigor, la posibilidad de preguntarse, el poder comprobar...herramientas que considero básicas.” (E22)

“¿Por qué no enseñar ciencias? (...) Creo que tenemos que abrir la curiosidad, la indagación, preguntarse por lo que los rodea, ser “pequeños científicos”, me parece importantísimo. Puedo trabajar todo a partir de Ciencias Naturales. Indagar el porqué de las cosas, no desde la filosofía, por supuesto.” (E24)

“[La finalidad del área es] el desarrollo del pensamiento lógico de las ciencias y al método experimental.” (E31)

“El tema del lenguaje. Les digo mucho, les marco mucho este tema del vocabulario. Trato de puntualizar: esto es un tubo de ensayo, esto una pipeta...” (E22)

El aprendizaje, para estos docentes, tiene que ver con la comprensión y con la construcción de significados por parte del alumno, que se realiza a partir de interrogantes y sobre la base de los conocimientos previos que éste tiene sobre el tema que se procura enseñar.

"No se trata sólo de comprensión sino de construcción. (...) Se arriba a los contenidos a través de la construcción, a partir de observar, reflexionar y sistematizar los hechos relativamente cotidianos." (E25)

"Cómo se aprende? (...) Si no transitás algunos caminos es difícil que llegues. Quizás si sos adulto, sí. Y en ese recorrido tenés que tener en cuenta la vivencia cotidiana, atravesada con los contenidos. Si el día lo asocio con el Sol, y la noche con la Luna... ¿de dónde saqué esa idea? Sembrar la duda, promover la observación.... Preguntarse, ¿es así o no? La reflexión sobre la cotidianidad tiene que estar."(E25)

"El chico tiene que indagar, construir, concluir, aplicar lo que descubrió en algo práctico." (E24)

Las expresiones de los docentes convergen en atacar a lo que parece ser el enemigo común: el almacenamiento de información sin comprensión. Como vimos, no es que esta idea no estuviera presente en algunos de los docentes del grupo anterior. Sólo que aquí aparece articulada con otros elementos y con una fuerza retórica diferente: representa la certeza acerca de "lo que no hay que hacer".

"A mí no me sirve enseñar todo divino...pero si lo sabe todo de memoria y sin comprender, no. El alumno no es una caja para llenar de cosas." (E27)

"Se debe guiar a los chicos para que razonen, reflexionen, pero siempre teniendo en cuenta que no sirve llenarlo de conocimientos como si fueran bolsas vacías." (E13)

"Me preocupa que su paso por la escuela no sea todo estudiar de memoria, sino que puedan realmente entender el tema." (E33)

Aprender implica, por un lado, cierta actividad de indagación, formulación de preguntas y búsqueda de respuestas a interrogantes y

problemas, ligadas a fenómenos de la naturaleza y situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, todo aprendizaje implica siempre un diálogo entre lo que el alumno conoce acerca de las distintas nociones, las hipótesis que posee acerca de diferentes problemas y fenómenos, por un lado, y aquello que se pretende enseñar; entre lo “previo” y lo “nuevo”.

Es por ello que las ideas previas de los alumnos constituyen una referencia ineludible.

“Los chicos ya tienen ideas previas de todas las cosas que pasaron a su alrededor. Creo que aprender es poder volver a buscar en las ideas previas, esos conceptos que tienen incorporados, borrados o no, y trabajar sobre ellos, para que puedan adquirir nuevos conocimientos.” (E32)

En esta relación entre lo que el alumno ya conoce y lo que se pretende enseñar reside, para algunos docentes, la significatividad del aprendizaje:

“Lo significativo no tiene que ver con lo que te interesa al alumno sino con poder enganchar lo nuevo con lo que tenés, con lo que el alumno ya sabe.” (E25)

El aprendizaje, entonces, tiene que ver con un cambio en las ideas que los alumnos traen acerca de una cuestión o fenómeno. Además, el “buen aprendizaje” es el que surge como respuesta a un interrogante:

“A partir de las ideas de los chicos. Por ejemplo; nos preguntamos: ¿cómo separar la sal del agua? Y a ellos se les ocurre la prueba y tienen que decir qué elementos necesitan. O sea que se parte de un problema, del cual surge una crisis a partir de la cual surgen ideas, que sirven de base para la experimentación. Se aceptan todas las respuestas. Eso lleva tiempo, pero no es tiempo perdido. Por supuesto que no se hay tantos contenidos, porque es imposible...” (E31)

En relación con la importancia de las ideas previas en el aprendizaje, es posible observar ciertos matices interpretativos cuando se analizan las expresiones en el contexto de las demás ideas vertidas por ellos en la entrevista. ¿Qué significa para estos docentes “tener en cuenta las ideas previas”? En la mayoría de los casos, las referencias a esta cuestión aparecen ligadas a la necesidad de iniciar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje indagando acerca de los saberes previos de los alumnos sobre este tema. Esto es similar a efectuar un diagnóstico, más o menos formal según los casos, para saber por dónde empezar y qué enfatizar en la tarea ulterior.

“(...) la clase siempre la inicio de esa manera, preguntándoles a ellos qué es lo que conocen acerca del tema, qué saberes tienen, y, eh... las ideas que ellos van diciendo también las anoto muchas veces en el pizarrón porque son... son ideas claves que de esas ideas que ellos... de esas palabras o frases que ellos dicen de ahí también surge después la explicación y el desarrollo de la clase.” (E 33)

En otros casos, se propone un trabajo más activo con los saberes previos en el propio proceso de enseñanza. Se trata, entonces, de plantear situaciones problemáticas y alentar a los niños a que planteen hipótesis que deberán ser discutidas, defendidas, comprobadas o no en el transcurso de la actividad.

“Para el tema estructura atómica molecular de la materia, se puede empezar por una situación problema: cómo separar la sal de una solución de agua y sal. Para que se aprecie la sal en la solución se usó sulfato de cobre. La hipótesis más frecuente de los alumnos es simplemente colar la solución y quedará la sal en el colador. Se trata, entonces, de que prueben distintas mallas, cada vez más finas, hasta llegar al papel de filtro...el fracaso crea cierto grado de incertidumbre hasta que a alguno se le ocurre la posibilidad de evaporar el agua. Luego se pide que discutan por qué no se pudo lograr con el método de filtrado, ¿cuál era la razón? Después del debate se ofrece un texto sobre el tamaño de las partículas...” (E31)

La enseñanza y las formas de intervención del docente en este proceso son definidas bajo el prisma de estas ideas acerca del aprendizaje y de la crítica a la perspectiva adultocéntrica y magistral. El docente debe observar atentamente al alumno, diseñar situaciones que posibiliten su actividad de indagación y ofrecerle recursos e información acerca de su proceso. Es decir, la ayuda e intervención del docente es más bien indirecta y debe efectuarse siempre en el marco de una situación que fomente la actividad constructiva del niño.

Aparece una gama de alternativas metodológicas. Entre las formas de trabajo privilegiadas en el discurso de los docentes, es posible destacar el trabajo a partir de problemas, que intenta seguir, en algunos casos, los momentos del método científico:

“Y también está el trabajo de laboratorio. Ellos van justamente al laboratorio a partir de una pregunta que yo les planteo. Formulan sus hipótesis, diseñan la experiencia, a realizar, acordamos el procedimiento, realizamos la experiencia, observamos....” (E24)

“Tenés distintas variantes. O partís de una dinámica en sí, por ejemplo una lectura informativa. Y si no, en el laboratorio o acá, a partir de una situación disparadora o problemática: “¿Dónde puedo conservar mejor los alimentos y por qué? A veces con los grandes es un poco difícil pensar problemas. A partir de ahí tratamos de elaborar hipótesis, hacemos el seguimiento y después se formaliza o se socializa. También tiene que haber control de variables. Y hay clases más formales o de sistematización.” (E25)

“Primero les doy una galletita y una torta y les pregunto qué le pasa a la galletita, y qué les pasó a ellos cuando vieron la galletita. Y a dónde va a parar. Ese sería como el disparador ...”(E27)

“La idea es aproximarnos a la idea de método científico. Es decir, siempre planteamos una hipótesis, anticipamos posibles resultados que puede haber. En cada instancia tratamos de ver cómo lo demostramos. A veces no sale y hay que tratar de sugerir la hipótesis. Y después tratar de comprobar a través de una experiencia si se puede.” (E22)

También se propone la organización del trabajo por proyectos, que se refiere al desarrollo de un conjunto de actividades ligadas por un criterio temático, por la exploración de un interrogante o asunto:

“Nosotros trabajamos con aulas en red. Tenemos diez máquinas en el salón. Ahí tenemos que hacer uso de esta herramienta. Por ejemplo, desde Naturales, trabajo con Web Quest. Por ejemplo, para ver el tema de la evolución del hombre, a partir de sus conocimientos previos, trabajaron sobre el tema fósiles. Y también integramos con Sociales. Tenían que concluir si el término “raza” es aceptable desde el punto de vista biológico y en Sociales desde lo sociológico. Trabajás con la clasificación biológica del hombre y ahí sale el tema de la raza como algo que no entra ahí. Trabajamos con las teorías actuales acerca del origen del hombre y salen conclusiones que te llaman la atención. (...) Justamente acá lo que no pueden hacer es copiar y pegar porque sí. Está pautado que hagan un proceso.” (E24)

“Teníamos pensado armar un proyecto sobre temas de la adolescencia: la anorexia, el alcohol, las letras de las cumbias....Porque algunos repiten en manada algunas cosas...Estábamos pensando por dónde armar el proyecto, para que resulte algo manejable. Por el lado del cuidado de la salud. Un proyecto implica averiguar qué piensan ellos a partir de un torbellino de ideas. Y vamos depurando la idea más popular o más adecuada. Y de ahí vamos investigando. El año pasado, por ejemplo, plantearon que Estados Unidos armaba la guerra por el tema del petróleo. Y a partir de allí empezamos a indagar esa idea, les tiro ideas muy locas para discutir con esa idea....Trato de que no se crean todo.” (E22)

Se procura que las actividades se refieran a problemas y situaciones reales –o cercanas a la realidad– y permitan advertir la complejidad de las relaciones entre las distintas facetas de la cuestión.

“Trabajamos a partir de una película de una petrolera que tenía una concesión en Alaska. Pedimos a los papás autorización para ver esa película. La película es de acción y es perfecta. Se ve a un empresario que a pesar de saber que hay una falla. La hace poner igual en marcha para no perder las tierras. Pudimos ver las relaciones con Ciencias Sociales, el tema de los aborígenes, en Naturales, el tema del petróleo, la

contaminación. Lo valioso fue el nivel de compromiso y movilización interior de los chicos. Y el tipo de productos que se alcanzaban. Ver realmente que es un proceso.” (E25)

Se advierte, asimismo, una preferencia por las formas de trabajo grupal y se destaca el valor del aprendizaje colaborativo:

“Nosotros hacemos trabajos colaborativos donde cada uno tiene un rol que cumplir. Ellos saben que hay un trabajo social que va a ser evaluado. Y consensuados la nota, y ellos tienen que poder ver en qué progresaron.” (E24)

“Los chicos trabajan en grupos. Previamente se les pide los materiales que necesitan. Ellos se los tienen que distribuir solos. Se les da una guía de trabajo que a veces está hecha por mí y a veces está sacada de algún libro. Realizan esta guía en grupo y generalmente les pido que uno tome nota de lo que van observando. Y a la clase siguiente se leen las conclusiones y se llega a conclusiones generales entre todos que se anotan en la carpeta.” (E 13)

“Como el conocimiento es un constructo social se trabaja en grupos .Se pone énfasis en el razonamiento metódico a partir de los saberes de los alumnos, a partir de experiencias que ellos puedan comprender y solucionar.” (E31)

La indagación bibliográfica por parte del alumno y la realización de “investigaciones sencillas” también se incluyen dentro de las formas de trabajo elegidas.

“Por ejemplo, otros temas los trabajamos con investigación bibliográfica. Para ver el tema de Irak, del petróleo. Trabajo mucho con Internet y con información periodística. (...) A través de un diálogo o de una imagen como disparador (por ejemplo una embarazada o un adulto fumando al lado de un chico) trato de ver con ellos cómo afecta el hecho de ser fumadores o no. Después les pido que averigüen, que busquen

estadísticas, que hagan entrevistas, supongamos, a fumadores y no fumadores: si pueden correr, qué resistencia tienen, si recurrieron a un cardiólogo, etc. Acá iría a sistema respiratorio, a buscar información sobre afecciones respiratorias, el tema de las adicciones.” (E 22)

“En general trato de rastrear lo que ya saben y en base a eso les empiezo a contar algo y les doy la posibilidad de que me pregunten. Y a partir de esa conversación, que puede durar unos veinte minutos, les doy textos para que lean individualmente o en grupos, y de ahí me empiezan a hacer preguntas y vamos viendo cómo lo organizamos: investigación individual, líneas de tiempo, trabajos prácticos....A veces traigo materiales y hacemos observaciones”. (E27)

Como puede verse, las actividades pueden variar así como el grado de estructuración y de dirección por parte del docente. No obstante, se trata de una modalidad de trabajo que apela a formas más indirectas de intervención del docente y a una mayor actividad del alumno en la resolución de la tarea. En relación con esto, hay dos hilos que parecen reunir un sinnúmero de expresiones relativas a la intervención docente. El primero de ellos es el rechazo hacia las formas expositivas de enseñanza, o al menos el escepticismo con respecto al empleo de la explicación del maestro como estrategia, si no es acompañada por otro tipo de actividades.

“Yo lo que creo es que no hay que preparar una clase magistral para que el chico aprenda. Vos sabiendo el tema, y al contrario, con todas las inquietudes que los chicos saben... eh... te demandan y con las preguntas que ellos te hacen, es como que eh... y los saberes previos de los chicos, que es lo más importante, vos ahí, estás dando el tema. Es decir... la expositiva, no sirve. (...) No acuerdo en que yo tenga que dar la clase magistral ... y lo que está en el libro, es palabra santa. (...) Yo creo que, hay que basarse en la indagación de los chicos y en las ideas previas que tienen, principalmente.” (E 32)

“¡No...!! (risas), si sólo explico entonces me paro a transmitir conocimientos y listo. El chico tiene que indagar, construir, concluir, aplicar lo que descubrió en algo práctico.” (E 24)

El segundo principio se refiere a que la intervención adecuada del docente es aquella que “va llevando” hábilmente al alumno hacia el lugar deseado, preferentemente sin que éste lo advierta. Se trata de una combinación de arte y astucia: sugerir, sin decir; no mostrar, sino “llevarlos”, orientar sin obturar el pensamiento del alumno.

“Yo me sentí orgullosa de la manipulación de las cosas...de cómo puede llegar a donde quería. Y se sintieron comprometidos en algo que los involucraba a todos.” (E 22)

“¿Cuál sería mi tarea? Bueno, por ejemplo, que... cuando... tienen alguna duda... no dar la respuesta porque no soy de dar la respuesta a esa duda, sino que los oriento o los guío para que ellos traten de buscar...” (E 33)

Desde esta perspectiva, no sólo es importante que la escuela enseñe contenidos de orden conceptual, sino también, y principalmente para algunos, las destrezas ligadas al modo de pensamiento propio del científico: se procura que el niño sea capaz de observar, comparar, registrar, proponer hipótesis, formular preguntas, comprender y —en algunos casos diseñar— experimentos.

“Aprender ciencias, no los conceptos básicos, pero sí desarrollar un proyecto de investigación, que pueda hacer un informe, saber qué sucede con un fenómeno. Que no se acuerde el concepto pero sí la idea de causa y consecuencia.” (E24)

“El tema del trabajo en el laboratorio.....Trato de preparar todo en el laboratorio. Buscar las definiciones de todo, para que se use cada cosa. Familiarizarse con los instrumentos.” (E22)

“Por ejemplo, cuando trabajamos con los sentidos. No di la tradicional clase de los sentidos en la que dividís a los grupos y cada uno tiene que estudiar sobre un sentido y luego pasar al frente para exponer....Se fueron al Garrahan y al Sardá, hicieron entrevistas con pacientes, con médicos y grabaron las entrevistas...No sólo sirvió para retomar sus saberes previos, sino que trascendió el contenido y se imprimió un ritmo particular.” (E25)

No obstante, la percepción de que esto constituye una dimensión más del contenido no es mayoritaria en este grupo de docentes, a excepción de los casos comentados. Más bien, parece primar la idea de que se trata de un modo de trabajo, una estrategia metodológica consonante con la orientación general adoptada en el área y la concepción de aprendizaje.

Como dijimos, una de las preocupaciones de los docentes que pertenecen a este enfoque es enfatizar el trabajo de indagación. Esto conduce a jerarquizar la información y a resignar el criterio de “extensión” en la cobertura temática y priorizar un tipo de actividad como la descrita en torno a ciertas nociones priorizadas.

“No se trata de cantidad de contenidos sino de cómo el alumno se apropia de ellos. Trato de desarrollar el pensamiento. Y entonces no se pueden barrer tantos contenidos. Los padres se quejan porque les parece que no ven contenidos. Ni mis compañeras se daban cuenta de los contenidos que yo trabajaba. Cuando trabajás así pareciera que no enseñás para los demás. El tema es qué es lo que el chico necesita para completar su desarrollo. Está bien que de algún modo u otro esto lo va a lograr, pero el tema es cómo acelerarlo.” (E31)

“Cuando hablamos de experimentación e indagación, no todo es entendible para el chico. De muchas cosas les van a quedar nociones, no conceptos básicos. Porque la

idea, por ejemplo, de los años luz, yo entiendo que es complicada...la distancia entre el Sol, Marte y la Tierra...Esto no es fácil, pero tienen que empezar a ver, porque esto tiene que ver con lo que pasa hoy con la Tierra. Por ejemplo, el tema de las magnitudes. Hicimos una experiencia que se llamaba "Viaje a Marte". Seguramente no se van acordar las dimensiones de Marte ni me importa que lo hagan, pero sí la relación con la Tierra. No van a recordar el concepto de "fermentación" pero sí lo que es un hongo y qué es la levadura." (E 24)

En cuanto a la planificación, es recurrente el señalamiento de que se trata de una herramienta necesaria pero flexible. Exige efectuar lo que muchos docentes denominan un "recorte" de los contenidos –entendido como un proceso de jerarquización y adecuación de la propuesta curricular– y establecer acuerdos entre docentes.

"Uno tiene una planificación anual, que no es estática. Es flexible, abierta. Tenés que tener armado lo que vas a trabajar, no improvisar todo el tiempo (...) es cierto que hay programas sábana...pero para eso existen los recortes, para ver qué priorizo, a partir de acuerdos por ciclo y por institución." (E24)

"La planificación anual es como un hilo conductor, que me voy fijando los temas oficialmente pedidos. Y voy viendo qué me falta...qué baches tengo....Es como que vas optimizando...Primero veo lo que se pide y trato de pensar qué tema puedo enganchar con qué. Trato de ver con mi paralela de poder coincidir en algunos temas: Siempre que yo pueda tirar algo al resto, bárbaro...pero tampoco hay tiempo institucional para articular las cuatro planificaciones." (E25)

En algunos casos, la necesidad de tener en cuenta el tipo de proceso que debe hacer el alumno se evidencia también en las referencias a la actividad de programación. Así, la lógica del aprendizaje se introduce en el trabajo de planificación y por ello éste no está gobernado sólo por la legalidad que imprime la especificación de contenidos curriculares o la estructura

conceptual de las disciplinas involucradas. Entonces, en función del conocimiento disponible acerca de las ideas previas de los alumnos, resulta importante reflexionar acerca de cuál es el desafío conceptual con el que hay que trabajar y los obstáculos que necesitan franquear.

“Primero trato de centrarme en lo que es el chico, qué dificultades van a tener ellos para abordar ese tema, casi a nivel individual. Y en base a eso, trato de releer mil veces los temas y volver a ver hasta dónde voy a dar, acotar el tema y pensar la actividad. En la actividad trato de ser lo más diversa posible, de modo que cada uno pueda sentirse útil en algo.” (E27)

“Hay que priorizar qué contenidos trabajar, con los demás profesores, cuáles van a abrir más la cabeza del chico, cuáles van a necesitar...”(E27)

“¿En qué consiste la tarea de planificar? Primero conocer los “saberes previos de los alumnos”. Segundo elegir los contenidos teniendo en cuenta las características del grupo. Tercero buscar qué experiencias, con elementos concretos se pueden realizar en base a la anterior. Cuarto, seleccionar textos apropiados para los alumnos. Quinto, seleccionar actividades de los alumnos.” (E31)

La escuela debe apuntar al crecimiento personal de cada niño y al desarrollo de buenas actitudes interpersonales; enseñar es facilitar este despliegue a través de un contexto de respeto a los intereses e inquietudes de los alumnos

Se trata de un pequeño grupo de docentes, egresados, a excepción de un caso, de Institutos de Formación Superior y con una antigüedad que oscila entre los siete y los veinte años.

La finalidad de la escuela, para ellos, es contribuir al crecimiento personal del alumno, a la formación de seres humanos capaces de ser responsables y mantener relaciones interpersonales sanas, basadas en el respeto. Esto constituye el eje de la tarea y el principal propósito como docentes.

“Creo que lo que más me importa son los valores....que aprendan a escucharse, el respeto hacia los pares. Se aprendería más si realmente nos escuchamos un poco. El respeto en general. (...) Sí, el respeto, así, en grande, hacia todos.” (E4)

“Tantas cosas.....Enseñarles contenidos pero también a ser buena persona. Tener en cuenta sus dudas, sus inquietudes...hay que tener en cuenta que son personas.” (E19)

“Las relaciones entre los chicos. Resolver una cuenta, con los años la experiencia la vas a lograr, pero ellos como personas..... Eso es lo que me preocupa, lo que más me interesa son los valores. Todo lo otro, a la larga lo lograrás.” (E23)

Como en el segundo grupo, se trata también de posibilitar el desarrollo personal del alumno y acompañar el natural despliegue de sus posibilidades. Sin embargo, el énfasis está puesto, en este caso, en los aspectos valorativos, emocionales e interpersonales.

Para estos docentes, el aprendizaje de las ciencias contribuye a la comprensión de sí mismo y del entorno natural y a la promoción de actitudes ligadas al cuidado de la salud y el respeto por el medio ambiente. Pero es, además, una ocasión para el desarrollo de la capacidad de interactuar y trabajar con sus pares.

“Para que ellos sepan cómo es el medio en el que viven, no sólo plantas y animales. Cómo se tienen que cuidar, la salud, seguir un plan de vacunación. Todo, la limpieza, hábitos.” (E10)

“Porque también es una manera de integrarlos. Las nociones que ellos traen, compartirlas, y a partir de ahí experimentar otras. Aprender a participar en un grupo, compartir cosas que les pasan a ellos, comentar lo que ven.” (E23)

“Hay muchos temas que tienen que ver con el individuo como persona (el cuidado, la higiene) y también con el medio.” (E4)

El aprendizaje no tiene lugar si no descansa en el interés del alumno. Por eso, la clave para alcanzar un aprendizaje auténtico es lograr la “movilización”, la “vivencia” o implicación personal.

“Se aprende preguntando...investigando...leyendo...Tienen que tener ganas, interesarse.” (E19)

“La enseñanza tiene que basarse en el interés del alumno. Porque si no, aunque prepares una buena explicación, no sirve si el alumno no está movilizado. Ahí está la clave.” (E4)

“Primero hay que tratar de lograr que eso les guste. Eso es lo primero. Y que a partir de ahí sigan investigando, buscando.” (E10)

Un asunto clave, entonces, es tener una actitud abierta a las inquietudes de los alumnos y a los posibles emergentes. Ello no invalida la actividad de programación, pero ésta es sólo una anticipación de carácter general, una estructura, ya que el diseño final de las actividades “se define en terreno”.

"Tengo una estructura de actividad, bárbaro. Y después en salón surgen situaciones que tenés que resolver ahí. Entonces, lo que tenías planificado....bueno...y también los intereses del alumno..." (E4)

"Vos planificás pero por ahí ese tema no lo terminás, porque surgieron otros emergentes, y tenés que seguir igual con el tema, pero planificás siempre para la semana. En general siempre planificás de más." (E10)

"Yo planifico todos los días pero a veces cambio en el momento. No tengo en cuenta....sí el tema....Me fijo la planificación anual, los contenidos, y más o menos organizo las actividades para un mes. Y después veo cada semana. Planifico los contenidos pero las actividades surgen en el momento, con el grupo." (E19)

Estas ideas impactan particularmente a nivel de los contenidos de enseñanza. Se impone, en efecto, efectuar un recorte temático y adoptar una posición flexible frente a la prescripción curricular. Si bien la naturaleza específica y las operaciones implicadas en este proceso no están suficientemente descritas en el discurso de los docentes, aparecen comentarios generales acerca de los criterios que orientan la selección. La idea rectora es encontrar el punto en el cual los temas escolares puedan encontrarse con los intereses y necesidades ligados a la vida del niño o el adolescente, a su situación actual y su vida cotidiana.

"Todo lo que se relacione con su cuerpo. Para que empiecen a cuidarse ellos, por su edad...son preadolescentes. Observar su evolución, la reproducción sexual, atender sus dudas..." (E23)

"La idea era hablar de los planetas del Sistema Solar. Y esta idea fue puesta en el tapete al leer en el diario la información sobre el planeta Sedna. Fue buena porque vivenciaron de qué manera una teoría es revalidada en la ciencia cuando surge otra que es comprobable y real. Cuesta mucho hablar de teoría geocéntrica o heliocéntrica, en especial cuando cada grupo debe defender una teoría que no vivenciaron." (E7)

El maestro debe facilitar el aprendizaje convirtiéndose él mismo en un recurso y garantizando un clima de trabajo basado en la cordialidad y el respeto: “estar a disposición de ellos por todo lo que me puedan preguntar”, “ser mediadora”, “ir llevándolos, no diciéndoles directamente”.

Asimismo, entre los docentes entrevistados aparece una preocupación por buscar formas alternativas a la clase centrada en el maestro y el diseño de actividades en las que prime la actividad del alumno. Las estrategias privilegiadas son las “investigaciones” grupales a cargo de los alumnos – entendidas como la búsqueda y organización de información sobre determinados temas–, los debates, los juegos y dramatizaciones. Una inquietud recurrente, también es este plano, es la de “movilizar” al alumno y activar su interés.

“Trato de partir de la experiencia, me pregunto cómo los puedo movilizar...y ahí voy pensando actividades...guías de investigación....Como no hay un laboratorio, trato de movilizar al grupo para ver qué les gustaría. Por ejemplo, el otro día movilicé a dos o tres personitas para que hagan una experiencia, que fuera como un disparador. Ellos prepararon algo para que los demás observen y entonces la pregunta clave era: ¿Por qué pasaba eso? Y ellos trataron de escribir la hipótesis, y entonces dijimos: “Bueno, ahora vamos a investigar”. Y ahí vieron las conclusiones. Otro modo de despertar el interés es a través de la lectura de los diarios, algún hecho que despierte el interés.”
(E4)

“Voy mirando qué temas voy a tratar. Miro los libros. (...)Me voy fijando qué preguntas pueden surgir, qué les puede llamar la atención. Lleva su tiempo. A veces, a través de una pregunta que surja, empezamos a discutir y nos vamos metiendo en el tema.”
(E10)

IV. 3. La búsqueda de las vertientes teóricas detrás de los modelos

Como se ha dicho, los modelos de enseñanza se han identificado y caracterizado a partir del análisis del discurso de los propios maestros. A medida que el proceso de análisis avanzaba, surgían evidentes relaciones de afinidad o de cercanía entre las ideas e imágenes que utilizaban los docentes para dar cuenta de diferentes aspectos de su práctica y ciertos conceptos y principios propios de algunos modelos teóricos desarrollados en el campo pedagógico y didáctico.

Los cuerpos de teóricos de referencia no constituyen una entidad unitaria y homogénea, pero, miradas en su conjunto, conforman una amalgama de saberes que representan “el conocimiento disponible” en un momento histórico particular, aquel que circula en los ámbitos especializados, en el campo de la formación docente y la capacitación y en el discurso curricular. Asimismo, desde el punto de vista del trabajo de investigación, se trata de perspectivas teóricas que forman parte de los marcos de significados propios del analista, razón por la cual, operan como patrones de asignación de significado en el trabajo de interpretación, produciéndose a menudo deslizamientos entre los marcos del investigador y de los entrevistados. Como dijimos en el capítulo tres, el concepto de doble hermenéutica alude a este particular fenómeno.

Resulta importante aclarar, por esta razón, el sentido de la inclusión de estas referencias en el proceso de análisis. Hemos considerado importante mantener la descripción de los modelos en los términos en que fue planteada por los propios docentes. Asimismo, a partir de las relaciones de “parentesco” que emergían en el trabajo con los datos, iniciamos un proceso más sistemático de búsqueda de las “huellas” e “indicios” de estas tradiciones de

pensamiento en el discurso de los docentes. Se trata, entonces, de un trabajo de identificación y explicitación de esas vertientes teóricas, ya que, en la gran mayoría de los casos, no se ha aludido a ellas de modo expreso en los testimonios ni se ha recurrido a ellas para fundamentar las prácticas.

De este modo, *el primero modelo*, se asienta claramente sobre una idea de socialización. Como dice Egan, se trata de una asentada idea en el campo pedagógico y enfatiza la importancia de iniciar a los jóvenes en el conocimiento, las aptitudes, los valores y los compromisos comunes a los miembros adultos de la sociedad. (Egan, 2000: 26) Desde esta perspectiva, la tarea esencial de la escuela, particularmente en los tramos referidos a la escolaridad obligatoria, es inculcar un conjunto limitado de normas y creencias de la sociedad adulta en la que el niño va a crecer con el fin de garantizar el grado de homogeneidad adecuado en la formación de sus miembros que posibilita la supervivencia de una sociedad. El papel del educador, en esta perspectiva, es el de despertar y desarrollar aquellas capacidades identificadas en función de su valor social y proporcionar herramientas precisas que permiten a los individuos integrarse a un determinado conjunto social.

En cuanto a las ideas acerca del aprendizaje hay una marcada consistencia con lo que Aebli designa “enseñanza intuitiva”, que distinguió a la didáctica tradicional y se fundamenta en una psicología sensual empirista.² Su característica es ofrecer, siempre que sea posible, elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. *“Todo este quehacer didáctico tiende a crear una impresión duradera en el espíritu del niño”* (Aebli, 1958: 14)

² Aebli desarrolla una fuerte crítica a este modelo ya que se basa en la una idea de que aprender significa para el alumno “tomar una copia” de la explicación del maestro. (Aebli, 1958: 20).

Mediante la presentación de los objetos y la realización de demostraciones, las nociones se formarán en el alumno a través de un proceso de abstracción a partir de las imágenes mentales o intuiciones. Pero esta psicología es incapaz de explicar el proceso por el cual se forman las imágenes mentales y las nociones.

Al proponerse provocar impresiones en el espíritu del niño, la enseñanza tradicional se limita a presentar los objetos y las operaciones por medio de demostraciones efectuadas ante la clase. (...) Aprender significaría en tal caso para el alumno "tomar una copia" de la explicación del maestro. (Aebli, 1958:20)

Sin embargo, tal como señala Aebli, la enseñanza intuitiva, tal como fue desarrollada por Comenio, Rousseau y Pestalozzi significó un progreso con respecto al verbalismo de la edad media y el renacimiento en la medida en que señaló la importancia de ciertos datos intuitivos en la enseñanza.

Pero, como se ha visto, en este modelo aparece también un lenguaje próximo a algunos principios del ideario escolanovista, sobre todo cuando se intenta definir el "buen aprendizaje". Particularmente, cuando algunos maestros se refieren al papel de la experiencia en el aprendizaje, la faceta enfatizada es la actividad del alumno en el marco de proyectos cercanos a su vida cotidiana. Como es sabido, en Dewey no sólo aparece la idea de experiencia –que a su vez es interpretada como actividad con conciencia y con sentido– como base de la educación, sino también considera que las experiencias actuales del alumno deben constituirse en el centro de toda propuesta educativa³.

³ Para Dewey, tener una experiencia supone tener conciencia de lo que acontece o tener una actividad con sentido. Existe una continuidad genética entre la acción y el pensamiento. La acción contiene siempre un elemento cognoscitivo y el pensamiento conserva siempre un elemento activo. El hombre es un sujeto activo que interviene en el curso de los fenómenos y

(...) violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales...sin relación con su vida social. El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia (...) sino las propias actividades sociales del niño. (Dewey, 1960: 58)

Ahora bien, la enseñanza y la tarea del maestro, en este modelo parecen estar basadas en una idea de heteroestructuración, que, según Not, es propia de los modelos pedagógicos que intentan equipar al niño asumiendo desde el exterior la función dirección (Not, 1983:7). Es por ello que en la frase emblemática elegida se habla de "presentar" el conocimiento al alumno. Este papel se sustenta, de algún modo, en la asimetría de la relación pedagógica que otorga al adulto la doble misión de representar un saber que la sociedad intenta preservar y transmitir y trazar el camino que conduce a su adquisición. Como diría Meirieu, se trata de promover el aprendizaje a través de la "organización de lo exógeno". (Meirieu, 1997:36)

(...) a menudo creemos ayudar a los demás en sus aprendizajes mostrándoles el "secreto" porque nosotros mismos, cuando estábamos aprendiendo, nos enfrentábamos con lo que pensábamos que eran dificultades, ya que fuimos en busca de la información o la solución, y nos imaginamos ahora que hubiésemos ido más de prisa si nos la hubiesen proporcionado sin haber tenido necesidad de irnos a buscar... (Meirieu, 1997:101)

Parece operar, entonces, en estos docentes, un patrón más próximo a la idea de aprendizaje por recepción. Éste, según la caracterización de

su acción creadora transforma las cosas del medio y establece nuevas estructuras y nuevas relaciones. Las funciones mentales son instrumentos que sirven para favorecer la acción del sujeto. (Dewey, 1967)

Ausubel, es aquel en el cual el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente porque el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. Lo que se busca es que éste pueda internalizar o incorporar el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo en el futuro⁴. (Ausubel, 1983:38)

Esta posición deriva en una preferencia por los métodos expositivos, pero no significa que el docente sea el único proveedor de información. Tampoco implica un desprecio por el involucramiento del alumno en el proceso de aprendizaje. Ambas preocupaciones aparecen en los testimonios de los docentes. Pero siempre dentro de una gama de opciones metodológicas cercanas a lo que Stenhouse ha denominado "enseñanza basada en la instrucción". En ella, *"la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina."* (Stenhouse, 1984: 70)

El segundo modelo, por otra parte, enfatiza el despliegue de las potencialidades del niño, particularmente en lo que se refiere al desarrollo intelectual y el logro de la autonomía. Las ideas de desarrollo personal y de "guía de la naturaleza", sostiene Egan, han ocupado un lugar capital en diferentes modelos pedagógicos y curriculares. Como señala el autor, las raíces de este enfoque se remontan a Rousseau, quien postulaba que era necesario promover el desarrollo interior de las facultades siguiendo la guía de la naturaleza. Por ende, para poder educar, es necesario comprender, primero, ese proceso de desarrollo interior. Su planteo, y de todos aquellos que posteriormente han seguido una línea semejante, ha puesto de manifiesto la necesidad de adecuar la educación a la naturaleza del desarrollo infantil:

⁴ Tal como señala el autor, este aprendizaje puede ser significativo o no, lo que depende de las relaciones que pueda establecer el alumno entre un nuevo contenido y la información que posee en su estructura cognitiva, independientemente de que aprenda por recepción o por descubrimiento.

(...) observar y estudiar cuidadosamente a los alumnos, reconocer las distintas formas de aprendizaje y comprensión que caracterizan las distintas edades, (...) destacar las diferencias individuales entre los estudiantes, fomentar un aprendizaje más activo que pasivo...(Egan, 2000:34).

Asimismo, es visible la relación entre las ideas de los maestros acerca del aprendizaje y algunos conceptos y postulados de los enfoques didácticos de orientación constructivista.⁵ Considerado como una amplia perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza –y sus relaciones–, el constructivismo contribuyó a ubicar un conjunto de preocupaciones en el centro del debate didáctico: el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y el aprendizaje significativo; la relación entre interacción social y construcción de conocimiento en el aula; las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo, el estudio del tema del error y la exploración de modalidades de evaluación formativa y, más recientemente, de evaluación formadora, así como el análisis de sus relaciones con la metacognición y la autonomía del estudiante en el aprendizaje. (Cols, 2007:110-11)

Un asunto de particular importancia es el papel que tiene el conocimiento previo de los alumnos en el proceso de formación o adquisición de nuevos conceptos o nociones. Se trata, como vimos, de una idea cuya fuerza en el discurso de los docentes aparece con bastante nitidez.

⁵Usaré, en esta ocasión, esta denominación en sentido amplio, para hacer referencia a una familia de teorías que presentan puntos de convergencia importantes sobre diferentes cuestiones, más allá de las diferencias que presentan los modelos conceptuales y enfoques metodológicos de las investigaciones. Tal como señala Camilloni, “*el constructivismo debe ser concebido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Correspondería pensarlo como una solución modélica para muchos de los problemas que tienen que ver con el conocimiento y la enseñanza.*” (Camilloni, 1998:115)

Este principio ha recibido distintas interpretaciones en el marco de las teorías y propuestas didácticas. Efectivamente, la investigación acerca de las representaciones e ideas de los niños acerca de las diferentes nociones que conforman el currículum escolar fue una de las más destacadas desde la década del setenta. Numerosos trabajos estudiaron la naturaleza y el papel de las representaciones, ideas previas y modelos mentales de los alumnos – según las diferentes denominaciones adoptadas por los enfoques–.⁶ Así, se fue configurando una especie de “cartografía” de las concepciones o representaciones de los alumnos acerca de los contenidos físicos, químicos y biológicos habitualmente trabajados en la escuela. Se destacó la importancia de tipificar las representaciones infantiles, no sólo para conocer las distintas estrategias de apropiación del sujeto, sino también para diseñar situaciones didácticas que permitan un progreso efectivo en ese proceso.

Entonces, más allá de estos postulados de orden general hay discusiones y precisiones acerca de cómo se producen estos procesos y de cómo intervenir para favorecerlos, que no aparecen reflejadas en el discurso de los docentes debido al carácter general de los principios expuestos en la mayoría de los casos. No obstante, sí fue posible distinguir, como se vio en el apartado anterior, algunos matices interpretativos.

A diferencia de los docentes del primer modelo, parece operar en este caso un patrón general de referencia ligado a la idea de enseñanza basada en el descubrimiento. En ella, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas que presentan en forma implícita u

⁶ En lo que respecta a las ciencias naturales en particular una gran cantidad de nociones escolares fueron objeto de investigación. Por ejemplo, en el campo de los conceptos físicos, químicos y biológicos pueden mencionarse los trabajos de André Giordan sobre la digestión, o de Joshua, Caillot y Closset sobre la corriente eléctrica. Ver Astolfi, (2001) También se han desarrollado estudios referidos a las ideas infantiles con respecto a la forma de la Tierra. Pueden señalarse, en este sentido, los trabajos de orientación cognitiva acerca de los modelos mentales de los niños y las investigaciones realizadas dentro una perspectiva sociocultural acerca del papel que juegan las herramientas y artefactos culturales en sus interpretaciones (Vosniadou y Brewer, 1992, Ivarsson y J. Schoultz, 2002).

oculta los principios de conocimiento que desea enseñarles. (Stenhouse, 1984: 70). Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Para Doyle (1983), se trata de una modalidad de enseñanza que enfatiza el rol central del auto-descubrimiento promoviendo un sentido de significado y de propósito en el aprendizaje de los contenidos académicos.

La propia idea de aprendizaje por descubrimiento admite, también, diferentes versiones e interpretaciones que es posible reconocer en la producción teórica.⁷ Sin embargo, en todas ellas prima un principio de autoestructuración, aunque puedan variar sus grados. Como señala Not, estos métodos –que se fundan sobre el principio escolanovista de la actividad del alumno– otorgan primacía del sujeto y privilegian el papel de la propia acción en el aprendizaje. (Not, 1983)

Aparece así una concepción más “mediacional” de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje según la cual la mejor forma de influencia pedagógica es, por ende, aquella que interviene pero deja suficiente “espacio al alumno”: se trata de disponer un contexto rico en materiales, organizar variadas situaciones que despierten el interés y promuevan la actividad del alumno y orientar al niño en su proceso de búsqueda y construcción. En palabras de Meirieu:

⁷Por ejemplo, Not ha caracterizado las diferencias entre los métodos activos basados en el descubrimiento –que se centran en la observación de lo real para captar los aspectos ocultos o aparentes– y en la invención –que, por el contrario, se funda en la acción convertida en experiencia y en la elaboración experimental. (Not, 1983: 134) Del mismo modo, Bruner ha señalado su preferencia por la idea de “invención”, a la de descubrimiento, para aludir a un aprendizaje en el que prima la actividad exploratoria del sujeto, pero guiada por un modelo accesible. (Bruner, 1987)

Incluso en una situación didáctica ideal (...) es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo, y que sólo puede llevar a la modestia a aquellos y aquellas que, desde el exterior, por muy sabios psicólogos y didactas que sean, pretenden ser sus "maestros". Ello no significa que la organización de los sistemas de ayuda sea inútil, o que el sistema educativo pueda prescindir de la puesta en práctica sistemática de dispositivos didácticos...Ello significa que, en el seno mismo de esos dispositivos, los sujetos son los que deben tomar la iniciativa. (Meirieu, 2001: 98)

Como vimos, un rasgo distintivo de este modelo tiene que ver con la importancia asignada al método científico, en algunos casos, en su doble dimensión de contenido de enseñanza y de estrategia metodológica. También es posible encontrar, en este sentido, vertientes de estas ideas en el pensamiento curricular y didáctico. La importancia de basar el curriculum en las disciplinas –en lo que se denomina su estructura sustantiva, conceptual, y, particularmente, en la dimensión sintáctica–, fue defendida por varios autores dentro del campo del curriculum desde fines de la década del cincuenta⁸ y luego por distintos trabajos de orientación constructivista.

⁸ Efectivamente, en ese momento, la formación científica de los ciudadanos se convirtió en una preocupación central para los teóricos del curriculum estadounidenses. Se elaboraron importantes proyectos de reforma curricular que dieron prioridad a la estructura de las disciplinas como fuente privilegiada para la definición del contenido curricular. Tal es el caso del *Biological Sciences Curriculum Study* (más conocido como BSCS), el *Proyecto Nuffield* y la propuesta de Bruner para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria *El hombre un tema de estudio*, más conocida como MACOS (Man: a course of study). La novedad de estas propuestas no residía sólo en el reconocimiento del aporte de las disciplinas como base para el curriculum, sino en el interés hacia los procedimientos a través de los cuales se reconocen, se establecen y perecen. En términos de Bruner: *"Instruir a alguien en esas disciplinas no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que considere las cuestiones como lo hace el historiador y tome parte en el proceso de obtener conocimientos."* (Bruner, 1969: 96)

Giordan (1985), por ejemplo, ilustra de modo representativo esta tendencia. Para él, el elemento importante del proceso educativo no es la ciencia que se trata de impartir sino principalmente la relación entre el alumno y la disciplina científica: permitir al alumno apropiarse, construyéndolas, de las herramientas que le permitan dominar su cuerpo y su medio natural y social.⁹ Esto conduce a un replanteo en materia del contenido a enseñar, en tanto supone reconocer una ampliación de sus alcances.

Finalmente, *el tercer modelo* presenta algunos rasgos en común con las orientaciones pedagógicas de carácter humanista, orientadas al desarrollo del potencial humano y el crecimiento personal. Los defensores de estos enfoques enfatizan la importancia de permitir el despliegue de las fuerzas activas y disposiciones que forman la naturaleza del hombre. Esta idea se articula, en la historia del pensamiento pedagógico, con un principio de "educación negativa" propio también de la tradición rousseauiana, según el cual lo mejor que puede hacerse en materia pedagógica es impedir que se haga algo. La educación negativa, entonces, es posible porque en la intimidad del niño existe un principio activo. (Abbagnano y Visalberghi, 1996:395) De ello se deriva que la escuela debe garantizar la mayor libertad posible para aprender en el marco de un contexto respetuoso de las necesidades y genuinos intereses del alumno.

Enriquez ha caracterizado también esta concepción pedagógica, que se concreta en un modelo de formador al que él denomina el "alumbrador" o partero:

El postulado implícito es la bondad originaria del hombre (percibiéndose siempre como bueno y creador de impulso vital) considerado de la misma especie que

⁹ Así, se propone construir una pedagogía heurística de la ciencia, sobre la base de tres parámetros: la relación del alumno con el saber y los instrumentos sobre los que se puede apoyar para apropiarse del saber, la estructura epistemológica e institucional del saber y las condiciones o las situaciones que favorecen la adquisición del saber, así como los tipos deseables de intervención del profesor.

los vegetales que pueden crecer al sol y decaen en la sombra. Será pues necesario ayudar al crecimiento de cada uno y a la emergencia del potencial. Para ello será suficiente con respetar al otro incondicionalmente, ir a su encuentro con una actitud "empática" y "congruente", tener una escucha "comprensiva" y no "evaluativa" de lo que se dice" (Enriquez, 1994:6)

¶

Una de los principales exponentes del humanismo pedagógico fue Rogers. Su modelo de "no directividad" descansa en la definición del aprendizaje significativo como proceso autoiniciado, autodirigido y autoevaluado por el sujeto (Rogers y Freiberg, 1991) Este aprendizaje tiene un carácter de implicación personal. A diferencia de aquellos aprendizajes "vacíos", "abstrusos" y en los que "sólo interviene la mente", el aprendizaje significativo es sugerente y experiencial. En él *"la totalidad de la persona, en sus aspectos sensitivo y cognitivo, se halla en el acto de aprender. Es de iniciativa propia, pues (...) la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender vienen de dentro"* (Rogers y Freiberg, 1991:69-70).

Partidario también de una idea de enseñanza negativa, la tarea del docente no será enseñar sino "facilitar el aprendizaje" a través de la creación de un clima de trabajo basado en relaciones interpersonales de autenticidad, confianza y comprensión empática y la organización de contratos de trabajo con el alumno. Es primordialmente este último aspecto el que marca la senda del cambio hacia un aprendizaje significativo:

No hace mucho, un profesor me preguntó: '¿Qué cambios querría usted que se produjeran en la educación?'. Le respondí lo mejor que pude en ese momento pero continué reflexionando sobre su pregunta. Suponiendo que tuviera yo una varita mágica capaz de provocar un solo cambio en nuestros sistemas educativos, ¿cuál sería ese cambio? Después de pensarlo, decidí que con un toque de mi varita haría que todos los profesores, de todos los niveles, se olvidaran de que son profesores. Les sobrevendría una amnesia total respecto

de todas las técnicas de enseñanza que se han esforzado por dominar a través de los años. Se encontrarían con que son absolutamente incapaces de enseñar. A cambio de esta pérdida, adquirirían las actitudes y aptitudes propias del facilitador del aprendizaje: autenticidad, capacidad para valorar y empatía. (Rogers y Freiberg, 1991:201)

Como se ha visto, en el discurso de los docentes de este modelo aparecen algunos rasgos afines a este ideario pedagógico. Particularmente en el lo que atañe a la primacía del interés del alumno y la preocupación por lograr que las propuestas de trabajo sean "movilizadoras". Del mismo modo, la importancia atribuida a la promoción de un clima de cordialidad, seguridad y libertad en el que el alumno pueda proponer iniciativas y aprender.

Estas ideas se traducen, básicamente, en una orientación más flexible con respecto al contenido curricular y un intento porque la propuesta de trabajo encuentre algún punto de acercamiento a los intereses del alumno. Sin embargo, más allá de estos aspectos generales, no aparecen indicios en los testimonios que hagan pensar en la adopción de estrategias de no directividad más "radicales" como el trabajo por contratos o la autoevaluación.

En suma, este recorrido nos permitió advertir que las relaciones entre conocimiento teórico y conocimiento práctico son complejas. Es cierto, en primer lugar, que en el discurso de los docentes fue posible encontrar ideas, conceptos y principios afines con determinados modelos teóricos. Sin embargo, también se observó que las concepciones reúnen ideas de más de una vertiente. Así, pueden hallarse estratos de significados que pertenecen a diferentes corrientes de pensamiento. Como dice Camilloni:

La Didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y

vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta su oportunidad. Es fácil advertir, entonces, la falta de cohesión de las teorías en uso que, si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir. (Camilloni, 2007:47)

En este sentido, fue posible apreciar, también, que lo que aparece en los modelos corresponde a aspectos parciales de estas teorías o a ciertos rasgos de ellas, ubicados en el marco de una trama mayor de significados que establece un particular arreglo de ideas.

En el testimonio de los docentes aparecieron, escondidas bajo la idea de aprender por la experiencia, tanto huellas del intuicionismo y la enseñanza basada en la percepción sensible como apelaciones a la actividad del niño y la indagación, más cercanas a los postulados de la Escuela Nueva. Al mismo tiempo, de las ideas que componen el pensamiento pedagógico de Dewey, los principios que surgieron con más fuerza en el discurso del primer grupo de docentes fueron aquellos referidos a la importancia de la actividad y el interés del niño y la necesidad de “educar para la vida”. No obstante, su pedagogía también incluyó una serie de propuestas que no parecen haber permeado el discurso docente: la organización de la enseñanza sobre la base de la indagación, la experimentación, la necesidad de que la enseñanza comience con un problema, frente al cual el alumno debe plantear sugerencias, hipótesis, que deben analizarse según su coherencia interior y verificarse a través de la experimentación.¹⁰

¹⁰ El acto de pensamiento tiene para Dewey, cinco pasos lógicamente distintos: la percepción de una dificultad, su determinación y definición, la sugestión de una solución posible, el

En cuanto al constructivismo, hemos visto que en el discurso de los docentes, particularmente los del segundo grupo, se rescatan dos principios centrales. El primero de ellos, la consideración de los saberes previos del alumno, que se ubica como premisa general, como certeza indiscutible, aunque no aparecen suficientes elementos que permitan dar cuenta de cómo esta idea general es interpretada en términos de la organización de la enseñanza, excepto en algunos casos aislados. En segundo lugar aparece, nuevamente, la idea de actividad del niño, pero asociada, aquí a un modelo de descubrimiento. En los testimonios de los docentes, en este caso, construcción se asocia a valorización de la actividad del niño y autoestructuración, y su contracara, desconfianza en las estrategias directas de enseñanza, en los métodos basados en la explicación del docente, la demostración y el libro de texto.

Algo similar sucedió con las ideas rogerianas acerca de la no directividad. Si bien se ha señalado, que la orientación del tercer grupo de maestras en materia de propósitos guarda cierta afinidad con las corrientes humanistas en educación, y particularmente con las ideas desarrolladas por Rogers, resultaría forzado afirmar que las formas de organización de la tarea pedagógica que estos docentes privilegian tienen la impronta de estos enfoques.

Estos ejemplos apuntan a señalar la ausencia de una continuidad absoluta entre el discurso especializado y las creencias y saberes de los profesores acerca de estas cuestiones. Más bien, lo que aparece es una suerte de "conexión débil". Hay elementos de estas teorías en las culturas

desarrollo, por razonamiento, de las consecuencias de esa sugestión, las observaciones y experimentación ulteriores que llevan a aceptar o rechazar la sugestión (Dewey, 1989:72)

profesionales, partes de ellas, a menudo desligadas de sus fundamentos y del contexto teórico en el que cobran sentido.¹¹

Coexisten, en el interior de una misma concepción, rasgos de perspectivas teóricas diferentes, que aparecen a veces reinterpretados al vincularse con otras ideas y principios que el modelo sostiene. Asimismo, los componentes que cada teoría aporta pueden tener diferentes “usos” en el marco del modelo: algunas ideas permiten dar sustento a la definición de las metas y de lo que sería el “buen aprendizaje”; otras ofrecen principios de acción para organizar el trabajo de aula.

IV.4. Concepciones compartidas acerca de la enseñanza: algunas reflexiones a partir del análisis

El análisis realizado permite derivar algunas reflexiones acerca de las características que revisten los modelos de enseñanza y de las posibles fuentes que podrían estar operando en su configuración como tales. Ellas se refieren al propio contenido de los modelos, a su naturaleza y a su forma.

Acerca del “contenido” de los modelos: las concepciones acerca de la enseñanza

¹¹ Esto se vincula con los planteos desarrollados por Moscovici acerca del proceso por el cual las teorías se “objetivizan” y pasan a formar parte del sentido común de los actores. Señaló que en este proceso se producían operaciones de selección y descontextualización de los elementos de la teoría, formación de un núcleo figurativo y naturalización. (Moscovici, 1988)

Las semejanzas en el modo de pensar propio de quienes se ubican en cada modelo nos hablan de la ineludible presencia de significados compartidos. Ellos ofrecen el marco y el contenido para pensar la acción y para orientarla, o, dicho en otros términos, el pensamiento y la propia acción docente están mediados por los significados compartidos presentes en la cultura profesional. Es desde estos referentes simbólicos que los docentes conciben su tarea, la evalúan y reflexionan acerca de ella. También desde ellos interpretan la prescripción curricular, las demandas provenientes del entorno profesional y los desarrollos teóricos en materia pedagógica a los que tienen acceso en las instancias de capacitación.

Asimismo, la descripción de los modelos permite advertir el contraste entre modos considerablemente diferentes de entender las finalidades propias de la escuela primaria y del área de ciencias en particular, la enseñanza, el aprendizaje, las tareas del alumno y del profesor. En términos generales, podría decirse que estas concepciones se ubican en un continuo que va de la idea de “transmisión” a la idea de “mediación” –en sus distintos sentidos– y del aprendizaje como impresión y asociación a la idea de construcción y estructuración, pasando por el aprendizaje a través de la experiencia. Es decir, las diferencias entre las distintas concepciones nos ponen de manifiesto la coexistencia de visiones contrapuestas acerca del “buen aprendizaje”, el “buen maestro” y la “buena enseñanza”.

A diferencia de lo que podría sostenerse desde una mirada reificante del docente como destinatario de un discurso pedagógico y curricular, resulta claro que la expresión “el maestro de la ciudad de Buenos Aires” no corresponde a una entidad monolítica y abstracta. No lo es, sabemos, desde el punto de vista de la posición que cada docente ocupa en el espacio social e institucional, pero tampoco lo es desde el punto de vista cultural. Entonces, no hay “una” cultura sino una diversidad de tradiciones de pensamiento pedagógico. Su fuerza reside en su posibilidad de “preexistir” a los propios

sujetos. Y también preexisten a cualquier propuesta curricular y proyecto de innovación dirigido a la escuela primaria.

El análisis que hemos realizado de las ideas sostenidas por diferentes maestros, presenta puntos de articulación interesantes con otros estudios realizados en nuestro contexto. Particularmente, el trabajo de Gibaja, acerca de las creencias de los docentes y sus prácticas de enseñanza en el aula.

Uno de los aspectos sobre los cuales esta investigación llama la atención la idea de “aprendizaje a partir de la experiencia”, principio que apareció con fuerza también en el discurso de los docentes entrevistados. Gibaja señaló la importancia de esta idea en la cultura escolar e indagó acerca de sus variantes. En efecto, las entrevistas a los docentes habían puesto de manifiesto el valor que los docentes asignaban a la experiencia en su propio desarrollo profesional. A partir de allí, la autora consideró importante indagar acerca de cómo aparecía esta idea de experiencia en el aula.

Me pregunto, en primer lugar, qué significa para los maestros aprender por la experiencia cuando se trata del aprendizaje de sus alumnos, en el aula, de contenidos curriculares. (...) ¿Qué clases de experiencias se proporcionan a los niños para facilitar sus aprendizajes? ¿Cuál es la calidad de estas experiencias? (Gibaja, 1992:26-27)

Si bien la autora no indagó directamente sobre estas cuestiones -sino que procuró inferir las ideas de experiencia que subyacían a las prácticas de aula de los docentes-, pudo distinguir dos significados diferentes asignados a la idea de experiencia: la experiencia “como ejercitación y práctica” –ligada principalmente a tareas de aplicación de nociones y procedimientos previamente presentados– y la experiencia “que produce conocimientos” –

más vinculada, para la autora a la idea de experiencia desarrollada por Dewey en el marco de un enfoque basado en la actividad del sujeto y la indagación—.

En segundo lugar, la autora exploró las creencias de los docentes acerca de la importancia de los aspectos afectivos y valorativos en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, encontró que, al preguntar a las maestras del estudio acerca de sus obligaciones y acerca de cuál era el aspecto de la educación al que debían prestar más atención, más de la mitad de las entrevistas asignó prioridad a los aspectos afectivos y valorativos.¹² En relación con ello, también en este caso aparece esta idea con fuerza, particularmente entre quienes comparten el tercer modelo. Si bien ninguno de los dos trabajos reviste carácter cuantitativo, por lo que resultaría inadecuado comparar proporciones, los datos de este estudio sugieren que la idea de desarrollo intelectual ha ganado lugar en el discurso de los docentes sobre todo a partir de la expansión del ideario constructivista.

Acerca de la naturaleza de los modelos de enseñanza y sus vertientes

El análisis permite señalar, también, algunas consideraciones acerca de la particular naturaleza de los modelos de enseñanza. Lo planteado en el apartado anterior permitió apreciar que las relaciones entre los modelos presentes en las culturas profesionales y las teorías del campo pedagógico y didáctico no son de continuidad sino que se trata de una relación compleja y mediada. En el discurso de los docentes aparecen concepciones que amalgaman ideas, principios, valores y pautas provenientes de diversas

¹² La autora comenta, asimismo, que al tener que optar entre el conocimiento y el desarrollo intelectual, la formación moral y las necesidades afectivas de los niños, un tercio de las entrevistadas no consideró el desarrollo intelectual como la obligación primera ni tampoco la incluyó entre las tres más importantes. (Gibaja, 1992.:42)

vertientes ligadas a las políticas y prácticas educativas de cada momento. Particular importancia revisten, desde este punto de vista, el discurso curricular y el discurso de la formación y la capacitación docente.

Las prácticas de formación docente definen un espacio singular en cuyo seno tiene lugar la construcción de un discurso propio acerca de diferentes cuestiones del campo pedagógico. Saberes, valoraciones y formas de hacer se transmiten, consolidan y legitiman y contribuyen a configurar el conjunto de los supuestos que definen los principios de actuación profesional considerados valiosos y adecuados. Las instituciones y las prácticas de formación docente son productoras y custodios de marcos simbólicos que le son propios y que intentan infundir a los futuros docentes. A su vez, la definición de aquello que se considera valioso enseñar en la formación docente está condicionada por la naturaleza del conocimiento teórico y técnico disponible, pero resulta también de la articulación con otros factores como las tradiciones predominantes en la formación del profesorado y los modelos e idearios pedagógicos de los institutos de formación.

En este caso, en relación con la formación docente de base, pueden apreciarse diferencias significativas en los modos de pensar de los docentes del primer modelo, en su gran mayoría Maestros Normales Nacionales, y de aquellos que se corresponden a los otros dos modelos, que son, a excepción de un maestro, egresados de Institutos de Formación Docente con el título de Profesor para la Enseñanza Primaria.¹³ Las diferencias más notorias aparecen, como se ha visto, en lo que se refiere a las finalidades propias de la escuela primaria y las formas de intervención.

Del mismo modo, es posible pensar que el propio discurso curricular juegue un papel importante en la configuración de estos modelos de

¹³ Se trata, de todos modos, de un docente que realizó estudios universitarios en el área de Psicología, que le permitieron tomar contacto con la teoría psicogenética.

enseñanza. El texto curricular no sólo define las finalidades educativas y el contenido considerado valioso en cada momento. Además, es portador del discurso pedagógico vigente y constituye un poderoso vehículo para la instauración de un orden simbólico relativo a lo que debe ser la tarea docente y la enseñanza.

El curriculum, y en particular esto ha sucedido con los diseños elaborados a partir de la década de 1970, es portador de modelos, mandatos y teorías que se transmiten a través del propio documento y de las distintas acciones de difusión y capacitación que suelen acompañar a las reformas. A través de la fuerza de sus aparatos conceptuales, el discurso curricular marca la necesidad de ruptura con las prácticas de enseñanza anteriores. La nueva propuesta aparece investida de la autoridad y el sostén que le otorgan los desarrollos científicos en el campo específico y se presenta, así, como un saber que define el “deber ser”.

En tal sentido, los resultados muestran algunos puntos de convergencia con el estudio de Palamidessi acerca del curriculum de la escuela básica en nuestro país. En este trabajo, el autor destaca la gran estabilidad que caracterizó al curriculum escolar desde sus orígenes en la Ley 1420 hasta avanzado el siglo XX. La organización estuvo basada en ramos de enseñanza que configuraban el mínimo de instrucción obligatoria para garantizar “el desarrollo mental, físico y moral” y la formación del ciudadano sobre la base del desarrollo de nociones de urbanidad, disciplina e higiene.

Además, sobre la base de una perspectiva instruccionalista y el respeto del método, este curriculum ponía énfasis en la especificación detallada de las actividades y del uso del tiempo. El ejercicio frecuente, las “lecciones de cosas” y el estudio de colecciones y ejemplares constituían formas de trabajo centrales de la enseñanza en esta época, cuya presencia se registra durante décadas en planes y programas.

Estas reglas delinearon una enseñanza marcada por las lecciones de cosas, los ejercicios y el estudio de las colecciones y los ejemplares. Describir, nombrar, enumerar, comparar, coleccionar son las operaciones que permitan insertar cada objeto/ejemplar en el orden general de la naturaleza, la historia y la sociedad. (Palamidessi, 2006:139)

La década de 1930, en el marco de una serie de cambios ligados a la difusión del ideario pedagógico escolanovista y los principios de actividad del alumno y globalización, marcó, según Palamidessi, un primer ajuste de este esquema. Se promovieron entonces nuevas formas de organización del curriculum y la enseñanza orientadas a superar la fragmentación que suponían las lecciones y ejercicios. Aparecen unidades de trabajo integradas, que reunían una serie de actividades en entidades didácticas más amplias y móviles: “asuntos”, “motivos de trabajo” y “unidades de desenvolvimiento”.

Finalmente, es hacia 1970 que se produce un punto de inflexión en torno a las finalidades de la escuela y los patrones curriculares.

...la década de 1970 marca el fin de una forma de concebir aquello que se denominaba el orden sencillo y común de la enseñanza elemental. A partir de entonces se empieza a dejar de pensar el conocimiento escolar como un conjunto de objetos detallados y secuenciables que pueden ser enseñados en un determinado tiempo y se conforma una nueva forma de regular y normalizar el conocimiento escolar” (Palamidessi, 2006: 30)

Se produce una importante reducción y reagrupamiento de las asignaturas y una flexibilización de las formas de organización del tiempo escolar. Al mismo tiempo, aparecen marcas curriculares de cambios profundos: el debilitamiento del discurso patriótico y la identidad nacional

como ejes de la transmisión cultural escolar, la presencia de una concepción liberal de niño y de la necesidad de estimular su desarrollo. Estos cambios se producen en el marco de transformaciones importantes como la creciente participación de especialistas en educación en el diseño curricular.

La redefinición de las reglas pedagógicas oficiales sobre el qué y el cómo enseñar supuso un extenso y multiforme trabajo de cuestionamiento y desestructuración del currículum tradicional y de la selección cultural condensada en el minimum de instrucción. La escuela deberá ahora liberar la palabra y la expresión, estimular la curiosidad y promover la participación (...) Para que tuviesen lugar estas experiencias (que a partir de cierto momento serán consideradas formativas o pedagógicas), fue preciso desestructurar el patriotismo y la vieja economía doméstica para liberar a los niños y niñas de antiguos discursos y reglas morales." (Palamidessi, 2006:147)

Como puede apreciarse, también este trabajo llama la atención sobre la transición desde una idea de enseñanza basada en la instrucción directa hacia posiciones más proclives a promover la actividad y participación del alumno, aunque estas ideas se sostengan en diferentes puntos de vista. Asimismo, permite observar, a nivel de las finalidades educativas de la escuela un debilitamiento de la idea de socialización a favor de un énfasis en el desarrollo personal y la autonomía del alumno.

El discurso docente y la forma de la cultura profesional

El análisis del discurso docente no sólo permite dar cuenta del contenido de las ideas y creencias de los maestros. Nos habla, también, de la forma que reviste la cultura profesional. En tal sentido, como señala Hargreaves, el contenido de la cultura de los profesores puede apreciarse a

través de lo que los docentes piensan, dicen y hacen y consiste en las actitudes, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o comunidad profesional. No obstante, la cultura también tiene una forma, y ella se refiere a *“los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas.”* (Hargreaves, 1996:191).

Con respecto a este punto, el análisis del discurso docente revela algunas tendencias que podrían vincularse con la forma de la cultura profesional, en el sentido planteado por Hargreaves. Dos rasgos son particularmente significativos. El primero de ellos es el marcado carácter individualista de los testimonios. Cuando los docentes hablan acerca de lo que piensan, valoran y hacen, no suelen incluir referencias a otros pares o a contextos de referencia profesional que pudieran dar cuenta de su sentido de participación en un colectivo mayor. A pesar de tratarse de profesiones cuya naturaleza del trabajo impone una actividad colectiva, numerosos estudios han señalado el carácter solitario e individualista de los profesores (Hargreaves, 1996, Durand, 2002, Tardif, 2004).

Cada una de las concepciones modélicas descritas es compartida por un grupo de docentes cuyos puntos de vista sobre cuestiones pedagógicas y didácticas son afines. Hablan un mismo “lenguaje de la práctica”, como diría Taylor, recurren a ideas y expresiones similares para dar cuenta de su tarea. Sin embargo, a partir de los datos disponibles, resulta difícil afirmar que estos maestros se reconocen como partícipes de una tradición, en el sentido de prácticas orientadas a mantener la cohesión social mediante la preservación de un modo de pensar y hacer las cosas.

Este es el sentido que Hobsbawn, por ejemplo, ha asignado al término. Para él, la “tradición inventada” implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza

simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de la repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. (Hobsbawm, 2002: 8). Las tradiciones involucran no sólo prácticas discursivas sino también prácticas comportamentales o materiales bien específicas, desde ceremonias públicas, reuniones y actividades sociales destinadas a recordar a los personajes y figuras destacadas, monumentos o edificios públicos.

Las expresiones de los profesores no dan cuenta de este tipo de prácticas, aun cuando en ocasiones el discurso deje entrever un afán de defender y custodiar ciertas normas, creencias y modos de hacer las cosas. Pero se trata, más bien, de una forma de “militancia individual”. Asimismo, esta falta de referencia a una comunidad de pensamiento no significa que los docentes de una misma institución no aprendan de las experiencias de sus colegas o intenten seguir el modelo de figuras significativas en el aprendizaje del oficio. Esta presencia de otros aparece en numerosas oportunidades; sin embargo, las referencias son, más bien, a título personal: tal compañero, tal director, tal profesor.

Otro rasgo visible en el discurso docente, y que nos habla también de la forma de la cultura profesional, es su orientación particularística y práctica. Como se ha podido apreciar en los testimonios presentados, hay una marcada ausencia de referencias expresas a teorías del campo pedagógico y didáctico. Si bien es cierto que el segundo grupo de docentes se caracteriza por un desplegar un discurso más “pedagogizado”, con presencia de ideas y conceptos afines a ciertas perspectivas teóricas, no aparecen, excepto en contadas ocasiones, conceptos, nombres de teorías o de autores, alusiones directas a problemas y debates entre puntos de vista teóricos diferentes. Las afinidades señaladas tienen que ver, como dijimos, con el trabajo de análisis.

Como se señaló en los capítulos I y II, el carácter experiencial y práctico del conocimiento del profesor fue enfatizado por algunas líneas de investigación (Elbaz, 1981, Claninin y Connelly, 1988, Tardif, 2004) y, recientemente, luego de casi dos décadas de estudio sobre la cuestión, se continúa subrayando el controvertido carácter de las relaciones entre esta forma de conocimiento y aquella derivada de la investigación educativa. En el contexto local, Gibaja había señalado también en su estudio, la orientación particularística y ligada a la escuela, en oposición a las formas de conocimiento académicas o científicas. (Gibaja, 1992:26)

Asimismo, junto con descripciones y afirmaciones de carácter particular, es posible observar la presencia de afirmaciones y principios generales y de alto valor normativo, que condensan significados genéricos acerca de la "buena enseñanza" y el "buen maestro". Asumen la forma de lemas pedagógicos, cuyo sentido hemos procurado desentrañar, en los casos en que la propia información lo posibilitaba: "aprender por la experiencia", "preparar para la vida", "tomar los saberes previos" son algunos ejemplos de estas expresiones. Como hemos señalado anteriormente, estos lemas tienen carácter sistemáticamente ambiguo, demandan interpretación. Los lemas remiten a imágenes y principios cuyo significado no es unívoco y reviste cierta opacidad.

SECCIÓN II. 2.

LA BÚSQUEDA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

DOS MAESTRAS Y UN DISCURSO SEMEJANTE

Este apartado introduce la presentación de resultados del estudio de casos de dos maestras, que constituyó la segunda etapa de la investigación. Como se vio, el primer momento de la investigación tuvo el propósito de caracterizar las tendencias predominantes entre los docentes en cuanto a sus concepciones pedagógicas. A partir de allí, el diseño planteaba que la selección de los dos casos para llevar a cabo el estudio en profundidad se efectuara teniendo en cuenta los resultados de esta primera caracterización.

Es decir, se trataba de elegir dos docentes que hubieran sido ubicados en el mismo modelo, de acuerdo con el análisis de los testimonios correspondientes a la primera ronda de entrevistas. Ello permitía suponer, desde la lógica que sustentaba el diseño de investigación, que se trataba de docentes que compartían un modo de concebir la enseñanza, esto es, un punto de vista semejante con respecto al conjunto de cuestiones indagadas. Este fue, entonces, el criterio principal que se tuvo en cuenta para la selección de los casos en esta segunda etapa.¹

Es necesario volver, entonces, al material que surge de la primera ronda de entrevistas. A la luz de la comparación de las respuestas ofrecidas por ellas en la primera etapa, es evidente la existencia de una afinidad

¹ Hubo dos criterios complementarios. En efecto, teniendo en cuenta el criterio de afinidad de las concepciones pedagógicas, había varios docentes que estaban en la misma condición y que podrían haber sido elegidos para el estudio de casos. Se decidió privilegiar, además, otros dos aspectos: la capacidad de reflexión puesta de manifiesto en la situación de entrevista y su disposición a ser observadas y a participar del trabajo.

considerable en sus apreciaciones. Se presentan a continuación las dos maestras y se describirán las semejanzas halladas.

Presentación inicial de las dos maestras

Marta y Graciela son dos maestras egresadas hace más de veinte años, en 1976 y 1978 respectivamente. Ambas tienen el título de Profesoras para la Enseñanza Primaria, otorgado por Institutos Superiores de Formación Docente de carácter público. Marta realizó sus estudios de magisterio en la ciudad de Rosario, mientras que Graciela lo hizo en la ciudad de Buenos Aires. Tienen 47 y 48 años de edad respectivamente y están en su tramo profesional medio.

Marta trabaja hace veinte años en una escuela de jornada completa, del Distrito Escolar VIII, a la que asisten niños que en su mayor parte provienen de familias de escasos recursos. Muchos de ellos son hijos de inmigrantes, bolivianos y coreanos.

Se trata de uno de los edificios escolares construidos durante el gobierno militar, con varios niveles. El subsuelo tiene dos niveles, en uno de ellos se ubica el comedor y en el otro el gimnasio cubierto, ambos de gran amplitud. Entre la planta baja y el primer piso se distribuyen las aulas, la Biblioteca, la Dirección, la sala de maestros y un salón de usos múltiples. Los pasillos y los patios, tanto los cubiertos como el descubierta, son de gran amplitud.

La escuela en la que trabaja Graciela hace siete años también es de jornada completa, del Distrito Escolar XII. Si bien en los últimos años ha incrementado la proporción de alumnos pertenecientes a familias de bajos

recursos, la población que recibe es en general de un nivel sociocultural medio.

El edificio escolar es más antiguo que el anterior. Se trata de una amplia casona con fachada colonial, de dos pisos. Parte de las aulas se ubican en la planta baja. Allí también hay un hall de entrada relativamente amplio, un patio descubierto en el que se hacen los recreos, la Dirección y el comedor. El resto de las aulas se ubican en la planta alta, junto con la Biblioteca y una pequeña sala de maestros.

En la primera entrevista, Marta se muestra segura de sí. Responde a cada pregunta de modo reflexivo, explicando, dando razones. Pero siempre lo hace de modo enérgico, sentando posición, con firmeza. Graciela aparece interesada en los temas abordados en la entrevista, como si cada pregunta fuera una oportunidad para pensar acerca de la cuestión. Su tono de voz es bajo y habla lento; deteniéndose y haciendo pausas.

En ambos casos, los directivos destacaron su dedicación a la tarea en las reuniones de presentación previas a la primera entrevista. Particularmente, el director de la escuela en la que trabaja Marta habló de su compromiso con los alumnos y con sus familias. Se refirió a ella como una especie de "caudillo", en relación con su antigüedad en la escuela y su liderazgo en la comunidad. En cuanto a Graciela, también el director destacó su actitud de colaboración y participación activa en diferentes proyectos y actividades institucionales. De hecho, en ese momento, la institución se había integrado a un proyecto impulsado desde la Secretaría de Educación que involucraba, entre otras docentes, a Graciela.²

² Se trata del proyecto "Aulas en Red", creado por Resolución N° 19/2003 de la Secretaría de Educación, que apunta a la construcción de redes tanto sociales como informáticas entre el grupo de escuelas participantes. Estas se caracterizan por desarrollar una propuesta pedagógica con intensificación en el trabajo en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Respecto de la investigación, ambas se manifestaron, desde el principio, dispuestas a colaborar y, particularmente, durante la primera entrevista, se destacaron –junto con otro grupo de docentes entrevistados en esa instancia– por su actitud de apertura a la reflexión.

Caracterización de las concepciones pedagógicas según la entrevista inicial

Las respuestas de las dos maestras al cuestionario inicial fueron, como dijimos, muy afines. Con respecto a la primera parte de la entrevista, tuvieron opiniones semejantes con respecto a doce de las catorce frases propuestas. Asimismo, las respuestas relativas acerca de los demás aspectos indagados presentaron puntos de convergencia importantes en relación con la función de la escuela primaria y sus propósitos como docentes, el aprendizaje y el papel del alumno, el curriculum y contenido escolar, las formas de intervención del docente.

¿Cuáles son las finalidades educativas del nivel primario? Ambas consideran que la escuela es dar las herramientas básicas para la vida y para seguir estudiando. Como la mayoría de los docentes que forman parte del primer modelo, opinan que es importante que la escuela ofrezca al sujeto las herramientas para que pueda continuar estudiando e insertarse críticamente en la comunidad. Hay un conjunto de saberes relevantes y de carácter básico que constituyen la obligación irrenunciable de la escuela primaria, junto con la socialización y la formación en valores.

La valorización de este tipo de saberes y del papel de la escuela en su transmisión se presentó quizás como el rasgo más destacado en ambos casos. En más de una oportunidad esta convicción asumió la forma de una

denuncia o crítica acerca de lo desdibujada que estaba esta función alfabetizadora en la actualidad.

"Me interesa que al salir de la escuela tengan determinados mecanismos y herramientas. Y no les damos herramientas si no les enseñamos ciertos contenidos. (...) El chico viene acá a aprender. Y el deterioro que vemos en la escuela en gran parte es culpa nuestra. Se dice que el niño no aprende pero tampoco hay muchos dispuestos a enseñarle. Tiran fotocopias con ejercicios y punto. Veo que el perfil de la mayoría de los maestros es ver todo por arriba y a la distancia. Parece que los chicos hubieran "sobrevolado" la escuela primaria. Yo lo veo y soy altamente crítica de esto. En este momento tengo niños que están en séptimo y que vos decís, han pasado por seis grados de la escuela primaria, parece que los hubieran sobrevolado. ¿Cómo es posible que en séptimo grado no tengan ciertos hábitos ya de estudio?" (Marta)

"Hay muchos que no enseñan lo suficiente. Los maestros tenemos dificultades porque somos mediocres. Las dificultades son más de los maestros que de los chicos. (...) Hay contenidos mínimos que hay que enseñar sí o sí. Y si de esos podés subir a más, mejor. Hay cosas que son instrumentales y se necesitan para otros aprendizajes, y otras que hay que hacerlas y punto (...) Aparte para algo somos maestros...tenemos que tener confianza en nosotros...para algo se lo decimos."(Graciela)

Ambos testimonios también dan cuenta de confianza en las posibilidades de los niños para aprender y también de la necesidad de que el maestro, en nombre de la sociedad adulta, no renuncie a su tarea formadora. La escuela y los docentes deben "saber aprovechar" este momento y ofrecer a los alumnos aquellas herramientas básicas que les permitan seguir aprendiendo, resolver situaciones futuras.

“Que vayan aprendiendo herramientas para situaciones similares, y que medianamente puedan resolver situaciones. Quizás se olvidan los ríos de Europa pero saben leer un mapa, una tabla estadística, leer y resolver un problema.” (Marta)

“Mi propósito es cumplir con mi rol de maestra, lograr que ellos aprendan a aprender.” (Graciela)

Aunque con énfasis diferentes, aprender a aprender y aprender a resolver problemas o a interpretar información son ejemplos de aquello que hace a la formación general y básica, que necesita el ciudadano común y necesita también el estudiante en la escuela secundaria. Esta perspectiva tiene consecuencias a la hora de decidir en qué poner el énfasis en términos de contenidos. En ambos casos, la idea es priorizar aquello que es básico, que sirve de soporte para otros aprendizajes: *“aquello que es más general, aquello que puede servir de soporte para que otras cosas puedan ser entendidas, que se puede abrir”*, dice Marta; *“Trato de que conozcan con un objetivo. Puede ser algo que sea instrumental para ellos, para comprender otras cosas o para una formación en lo social”*, afirma Graciela.

Hay una plataforma de saberes que la escuela debe acercar al alumno. Por ello, ambas son escépticas con respecto a la idea de elegir los contenidos en función de su relación con la vida actual del alumno o con sus intereses personales.

“Es muy difícil, si tenés cuarenta chicos. (...) El tema está en que el maestro, presente lo que presente, al niño pueda resultarle interesante.”(Marta)

“No, no parto siempre de los intereses de ellos... Eso de que la escuela tiene que estar divirtiéndolo a los chicos ya pasó.” (Graciela)

Lo mismo sucede con respecto a tener en cuenta los temas de actualidad.

“Si las notas de actualidad salen del propio contexto del aula, las trabajo. Pero yo no las hago salir. Porque para eso tienen bastante con los medios.” (Marta)

“No creo que todo tenga que estar relacionado con la actualidad.... Todo tiene que tener un sentido pero ese sentido no siempre es social.” (Graciela)

Es decir, la cuestión es volver atractivo o procurar dar un sentido a aquello que “hay” que enseñar, aunque ello no esté, en principio, directamente ligado a las inclinaciones de los alumnos o a los temas de actualidad. Particularmente, en Ciencias Naturales, el propósito está ligado a aumentar la comprensión del alumno acerca del entorno que lo rodea, de los fenómenos del mundo natural, superando incluso ideas erróneas que se aceptan sin cuestionar. La enseñanza de las ciencias ofrece la posibilidad de ejercitar un tipo de trabajo propio del pensamiento científico: “*ser un observador reflexivo*”, “*acercar a los chicos al pensamiento científico*”, “*hacerse preguntas*” y “*llegar a conclusiones sobre hechos cotidianos*”.

“Aprender ciencias te permite ser un observador reflexivo, poder llegar a una conclusión sobre hechos cotidianos. Son tantas cosas...Y vienen de tener poca ciencia (...). Son tantas preguntas que tienen los chicos y tan poco espacio que se les dio para poder responderlas. (...) hay muchas cosas de las ciencias que para los niños son mágicas. (...) dar ciencias te abre la cabeza para un montón de cosas.” (Marta)

“Enseñar ciencias es importante para acercar a los chicos al pensamiento científico. Que puedan acercarse al conocimiento del mundo natural y de cómo fue, a la

naturaleza a través de las ciencias. Que aprendan un método de pensamiento. Que se pregunten, que piensen..." (Graciela)

Cuando se las interroga acerca de lo que significa aprender, ninguna de las dos maestras abunda en consideraciones teóricas acerca de la cuestión. No obstante, ambas coinciden en que aprender ciencias es una tarea que demanda observación, trabajo, experimentación, reflexión, pregunta y repregunta. Para Marta, aprender es cuestión de *"Estudiar, trabajar, experimentar, hablar, volver sobre las cosas"*. *"Probar, expresar lo que piensa, y a partir de un adulto que lo acompañe y le presente situaciones que le demuestren que lo que piensa no es tan así, volver..."*, dice Graciela.

También ambas destacan el valor de la experiencia directa en el aprendizaje de las ciencias. Marta enfatiza la importancia de pensar y arriesgar hipótesis a partir de interrogantes planteados por el docente.

"Yo experimento... Por ejemplo, la otra vez estábamos viendo por qué fue importante que haya algas sintetizadoras, en relación con el origen del universo. Entonces, les hice traer clorofila, y después lo voy a retomar cuando veamos química. Surgió el problema, arriesgaron hipótesis, lo comprobaron y luego sacamos conclusiones. Me gusta que manipulen cosas, que puedan experimentar."

Graciela también subraya el valor de la experiencia y la distingue del mero *activismo*.

"El activismo no sirve por sí mismo. Pero sí la experiencia. A veces la idea se la tenés que dar vos, pero igualmente la experiencia es rica y es válida."

Estos rasgos, que en verdad definen el “buen aprendizaje” son los que aparecen en el relato de ambas a la hora de evocar situaciones valiosas en su historia como maestras. A la hora de elegir, Marta rescata, con algo de nostalgia, su experiencia como maestra en una escuela semi-rural en un pueblo de la provincia de Santa Fe:

“Recuerdo una clase, en 3er. grado, en la que teníamos que demostrar por qué los vegetales son productores. Ellos traían semillas y trabajaban en sus pupitres. Observaban y hacían registros. Trabajábamos con la producción de aceites, almidones, azúcares. Yo hacía preguntas y ellos planteaban hipótesis.”

Graciela, por su parte, rescata una experiencia más cercana, en otro grado de la misma escuela en la que se desempeña actualmente:

“Estábamos trabajando con la clasificación de los seres vivos. Y estábamos viendo hongos y bacterias. Trabajamos con hongos, con panes al sol, en el armario, fuimos al laboratorio. Graficamos, hicimos observaciones, anotamos. Trabajamos también con levaduras, manejando distintas variables, por ejemplo, la temperatura.”

Las semejanzas entre ambas situaciones son evidentes: niños observando, registrando, indagando, planteando hipótesis, comprobando. También apuntan en una misma dirección los significados que ellas atribuyen a esas experiencias desde el presente. Al momento de reflexionar acerca de qué era lo valioso en esas situaciones, comentan:

"Pudieron comprobar, observando, divertirse, tener un papel activo." (Marta)

"Porque trabajamos con el método científico, con el laboratorio, plantearon hipótesis, estaban entusiasmados. (Graciela)

Las referencias que dan cuenta de la representación del "buen aprendizaje" tienen una impronta escolanovista, como sucede con gran parte de los docentes que integran el primero de los modelos identificados. Ahora bien, más allá de que este tipo de trabajo aparece investido de valoraciones positivas por parte de ambas, cuando se trata de describir las estrategias privilegiadas en la clase de ciencias, aparece una variedad de situaciones y recursos: explicaciones y debates, elaboración de cuadros y esquemas conceptuales, relevamientos bibliográficos y trabajos prácticos, realización de experiencias en el laboratorio. El trabajo con el libro de texto también ocupa un lugar importante. Aunque ambas valoran la importancia de consultar materiales diversos, consideran conveniente que los alumnos dispongan de un manual que les permita aprender a buscar información en el texto y estudiar, otro de los aprendizajes que el alumno debe llevarse de la escuela primaria.

"(...) ahora pido libro, más que nada por una concesión teniendo en cuenta la vida futura de ellos. Porque si no, los chicos llegan a la escuela secundaria y no saben ni buscar en un manual. A veces complementamos lo que el manual trae con otras cosas." (Marta)

"Creo que es rico trabajar con distintos materiales, porque cada uno trae lo suyo y la totalidad es más rica. Pero si los chicos no saben estudiar, no me sirve. Necesito tener un material bueno y enseñar a estudiar". (Graciela)

También se pusieron de manifiesto las coincidencias en sus respuestas cuando, en la entrevista inicial, se les solicitó que imaginaran una secuencia de actividades adecuada para la enseñanza de un tema del área. Como el contenido quedaba a elección de ellas, Marta seleccionó “La Tierra. Composición de la corteza terrestre”, y, al referirse a las ideas básicas que consideraba debían formar parte del contenido a enseñar, señaló:

“Composición de la corteza; materiales de la corteza; diversidad de minerales; recursos de la corteza; los suelos; relación entre los seres vivos y la formación del suelo. Me interesa llegar bien a la parte de suelo, para que vean de dónde viene el suelo y la relación que tiene con los seres vivos, que el hombre no ha sido tonto al elegir determinados lugares para habitar, que tienen un suelo húmico. También para ver qué mecanismos han desarrollado plantas y animales para adaptarse.”

Graciela, por su parte, eligió el tema “La célula” para realizar el ejercicio:

“Me interesa destacar que no todas las células son iguales, que hay células vegetales y animales. También me parece importante que sepan para qué sirve conocer una célula, sus partes. Y esto relacionarlo con los avances de la ciencia. La importancia del uso del microscopio, de la observación.”

Más allá de las diferencias en el contenido en cuestión, a la hora de pensar una estrategia propicia para la enseñanza de estos temas, ambas imaginan una secuencia de actividades en tres momentos, en las que incluyen actividades de observación guiada, lectura de textos y sistematización de la información y situaciones de intercambio colectivo.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
Marta	Graciela
<p><i>"Primero, reconocimiento de suelos: que miren con lupa, que diagramen, que toquen....Suelos arenosos, arcillosos, gumíferos."</i></p>	<p><i>"Trabajaría con una cebolla y los haría observarla con el microscopio. Y dibujarla. Y lo mismo haría con un trozo de piel."</i></p>
<p><i>"Leer la parte teórica y trabajar con distintas variables sobre los distintos tipos de suelos. Por ejemplo, que planten semillas en un suelo y en otro, con más agua, con menos agua."</i></p>	<p><i>"Iríamos al libro para buscar información, para ver que hay cosas de la célula que no podemos ver. Después haríamos alguna técnica de estudio, algún esquema conceptual o un gráfico."</i></p>
<p><i>"Luego, ver entre todos la relación con la vida, y ahí me voy a conectar con Sociales. Me voy a un mapa para ver cuáles son los lugares más poblados y por qué. Es decir, por qué el suelo puede ser parte de un ambiente más hostil para el hombre o no. Sería una explicación con intercambio entre todos."</i></p>	<p><i>"Finalmente haría un intercambio para ver entre todos lo que cada uno incorporó de la lectura."</i></p>

Como se ve, se trata de una pregunta en el contexto de la entrevista, y no de la resolución de un caso o problema, acompañada de materiales de

apoyo y mayores especificaciones acerca de tiempos y recursos. Este tipo de estrategia permitiría un análisis preciso desde el punto de vista didáctico. No obstante, la introducción de una consigna semejante en la entrevista inicial apuntaba a “romper la barrera” de las afirmaciones generales y presentar informaciones de mayor nivel de concreción acerca de las formas de trabajo en clase. Al mismo tiempo, debía poder resolverse apelando a los patrones y esquemas de acción incorporados. Entonces, aun considerando las limitaciones señaladas, las respuestas resultan válidas para identificar formas de intervención privilegiadas en ambos casos para el tratamiento de un determinado contenido.

La planificación constituye otro aspecto importante para ambas. Es la herramienta para organizarse, aunque pueda ser flexible, “*aunque me pueda salir de lo planificado*”, como señala Marta. Consideran que planificar no es una tarea sencilla. Implica pensar permanentemente en relación con dos dimensiones: los contenidos de enseñanza y las actividades, del maestro y de los alumnos. Es decir, se trata de una anticipación atravesada por la lógica del tema y de la actividad. Además, es un trabajo recursivo, de marchas y contramarchas, de búsquedas y dudas. No se trata de copiar del documento curricular.

“Primero entro en un caos total y nado en un mar de tinieblas. Pilas de libros...abro, miro. Señalo....Hasta que un momento se me hace un clic, y digo: ¿cómo no me di cuenta antes? Pienso en el tema y en cómo lo quiero dar. Decido que esto lo quiero dar y al mismo tiempo pienso en el grupo.” (Marta)

“Primero tenés que saber adónde querés llegar, qué contenido quiero que se construya cuando esto termine. Y después tenés que ver cómo. En ese proceso me lleno de libros, me confundo, voy y vengo. Hasta que encuentro una forma que me convence.” (Graciela)

Ya en clase, la preocupación por el logro de los objetivos propuestos parece convertirse, según sus testimonios, en la referencia para orientar las intervenciones. El monitoreo de la situación permite identificar problemas, detenerse, no seguir sólo con algunos alumnos mientras el resto no comprende. Particularmente, Marta enfatiza más su preocupación por identificar y despejar posibles interpretaciones erróneas por parte de los alumnos.

"Trato de ir mirando lo que hacen, atender a las demandas. Si veo que las demandas son recurrentes paro y voy al pizarrón. Y explico. No me gusta ir a corregir cosas que estén mal. Prefiero aclarar. Paro y explico, vamos al texto y leemos dónde está la dificultad."

A Graciela, por su parte, le interesa que todos alcancen el objetivo propuesto, pero además le parece importante atender al clima de la clase.

"Me ocupo de que todos se acerquen al objetivo. Me importan todos y me importa el objetivo. No sigo con los que me escuchan. Y también me importa cómo llegamos, el proceso. El respeto, el orden, la tranquilidad."

A modo de síntesis

Hemos vuelto, a lo largo de este capítulo, sobre los materiales empíricos provenientes del primer encuentro con Graciela y Marta. Con el propósito de destacar aquellas ideas y creencias que las presentan como partícipes del primero de los modelos descritos en el capítulo anterior.

En este sentido, fue posible apreciar la preocupación de ambas porque la escuela primaria garantice una base de saberes y herramientas básicas, así como una crítica con respecto al grado en que esa finalidad es alcanzada en la actualidad. Es posible advertir, en algunas de sus expresiones, una dosis de descontento e insatisfacción en este punto en el discurso de ambas y una suerte de apología de la enseñanza y de lo que ella tiene para transmitir.

Graciela y Marta concuerdan también en sus representaciones acerca del “buen aprendizaje” y de las formas de intervención docente adecuadas, reconstruidas tanto a partir de sus evocaciones como de sus descripciones y propuestas. En ambas aparece una combinación de experiencia, trabajo con textos y explicación en el marco de actividades estructuradas y coordinadas por el docente.

Por último, ambas consideran que la enseñanza requiere una dosis de anticipación y diseño previo, lo cual implica un trabajo de interpretación del texto curricular y toma de decisiones. Si la planificación consistiera solamente en una distribución en el tiempo de aquello establecido por la prescripción curricular, su naturaleza no sería tan compleja. No obstante, ambas advierten su carácter problemático y no inmediato. Se trata de una tarea que conlleva búsqueda de información adicional y de recursos y un movimiento en dos líneas: el contenido a enseñar y la actividad del alumno y el maestro.

Sin embargo, es necesario dar un paso más. El dispositivo de indagación para el estudio de casos responde a la necesidad de abrir la exploración con el propósito reconstruir los estilos de enseñanza propios de Graciela y de Marta. Esta apertura se produce en dos sentidos principales.

En primer lugar, porque, desde una mirada hermenéutica es posible afirmar que este análisis devela una primera capa de significado. Aquella que emerge de una interpretación de discurso inicial del sujeto, particularmente, en su relación con los marcos simbólicos que ofrecen las tradiciones de pensamiento de los maestros y del propio investigador. El acceso a los sentidos personales atribuidos a las ideas y principios que conforman los modelos profesionales y de aquellos ligados a la propia tarea y proyecto exige un trabajo adicional de indagación, que permita la puesta en relación de esta "interpretación primera" con otros elementos de su campo experiencial provistos por su biografía profesional y su práctica.

En segundo lugar, el abordaje incorporará la dimensión preformativa de la acción docente, de modo tal de indagar acerca de los rasgos distintivos en cada una de las facetas que componen la actividad. De este modo, será posible reconstruir los modos propios en que se articulan en cada uno de los casos las representaciones acerca de la acción de enseñanza y sus propósitos, por un lado, y las decisiones y actuaciones relativas a ella. Será posible, asimismo, apreciar, en el contexto de la actividad real, cuál es el tipo de ayuda ofrecida, cuál es la tarea planteada, cuál es la posición ocupada por el actor.

A partir de aquí, entonces, se relatan los dos casos integrando la información proveniente de observaciones, documentos y testimonios de las maestras surgidos en las entrevistas posteriores. Este análisis procurará revelar los rasgos idiosincrásicos del modo personal de concebir y llevar a cabo la tarea de enseñanza de cada una de ellas. De modo especial, se intentará capturar las conexiones de sentido que es posible establecer entre los diferentes rasgos que caracterizan la acción de cada una de las maestras; entre el pasado vivido y la experiencia presente; entre los modos de pensar la tarea y los modos de obrar.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DEL CASO DE MARTA

VI.1. Marta en clase

Visité las clases de Ciencias Naturales de Marta entre octubre y noviembre de 2004, a lo largo de cuatro semanas. De acuerdo con la forma en que ella organizó el tiempo en ese período¹, fueron cinco jornadas, cada una de las cuales duró dos o tres horas de clase, según los casos. Todas ellas se efectuaron durante el turno mañana. A esto se agrega una jornada de observación más, de tres horas de clase, llevada a cabo el año siguiente, esta vez con otro grupo de alumnos.

Todas las clases transcurrieron en el salón. El aula es un espacio luminoso, con amplias ventanas vidriadas que dan al pasillo y hacia uno de los patios de la escuela. A la derecha de la puerta de entrada al salón, se ubica el escritorio de Marta, siempre lleno de libros y papeles, junto a un armario, en el que guarda más libros y materiales. Sobre una de las paredes del fondo hay otros dos armarios más y algunos estantes. En las paredes, de ladrillo a la vista, se observan varios afiches y carteles, que se refieren a distintos temas escolares: clasificaciones de ángulos, teorema de Pitágoras, clasificación de cuadriláteros, sistema solar, conjugaciones verbales, etc.

Allí trabajan dos secciones de 7° grado, porque Marta, junto con su compañera a cargo de las áreas de Lengua y Ciencias Sociales decidieron reunir a los dos grupos de alumnos y trabajar juntas, es decir, estar las dos presentes en el conjunto de las horas de ambas áreas, aunque la

¹ Recordemos que se intentó que fueran las propias maestras las que determinaran el momento de inicio y finalización del período de observación, en función de su propia organización para el desarrollo del bloque temático elegido.

responsabilidad de la coordinación del grupo caiga en cada caso en manos de una de las dos. En la opinión de ambas, esta modalidad de trabajo, para la que no parecen haber tenido obstáculos de orden institucional, les permite trabajar en equipo en algunas ocasiones y hacer un uso más flexible del tiempo. A su vez, hay algunas condiciones que posibilitan esta decisión. La primera de ellas es que ninguna de las dos secciones es excesivamente numerosa, por lo que, en total, suman cuarenta y siete alumnos. La segunda, ligada a la disposición espacial, es que las aulas correspondientes a cada grado son lo suficientemente amplias y están pegadas una a la otra y conectadas entre sí mediante un gran pizarrón corredizo.

La organización del espacio es la misma en todas las clases. Los alumnos se encuentran sentados en tres largas filas desde el pizarrón hacia el fondo del aula, que se componen de dos bancos enfrentados entre sí, de modo que los niños miran de perfil y tres cuartos de perfil hacia el pizarrón.² El espacio para poder trasladarse entre filas es bastante reducido, por lo que Marta se desplaza preferentemente por el frente de la clase o los laterales.

Al analizar el **modo de organizar el tiempo** en cada una de estas clases, observamos que las clases, que duran entre dos horas y tres horas en general, se dividen en varios bloques.³ Estos son, en mayor medida, de carácter académico, es decir, dedicados centralmente al desarrollo de un contenido curricular. De diecinueve bloques identificados en el proceso de análisis, trece de ellos tienen carácter claramente académico; el resto está destinado a tareas de orden organizativo y transiciones (repartir materiales, organizar los grupos, dar pautas sobre las formas de trabajo, etc.) y sólo uno de ellos centrado en tareas de socialización (que consistió en un llamado de atención al grupo por un incidente ocurrido). Además de ser relativamente

² En el Anexo N° 8 puede verse el plano del aula y la disposición de los alumnos.

³ Tal como se describió en el capítulo III, cada clase fue segmentada en bloques según el tipo de actividad predominante. Los bloques se clasificaron en académicos, organizativos o de socialización. Luego, se analizaron las actividades y tareas de cada bloque académicos. En el Anexo N° 10 se presenta un modelo de análisis de clase y de bloque, incluyendo la descripción de actividades y tareas.

pocos, estos bloques son en general breves, de cinco o diez minutos de duración.

En las clases, Marta ocupa una posición destacada. Su voz es alta y firme, su gesto decidido, su posición segura, su mirada vivaz. Siempre parece estar atenta a los que sucede y en ninguna circunstancia se la observa preocupada o abatida. Aun cuando, como veremos, se presenten circunstancias que le desagradan.

En términos generales, puede afirmarse que la **relación pedagógica** está caracterizada por una alta enmarcación⁴. Hay momentos para hablar, momentos para escuchar y momentos para trabajar en la carpeta. Si bien es mayormente Marta quien otorga a los alumnos. La palabra en los momentos de intercambio colectivo, hay lugar, no obstante, para la espontaneidad y las bromas por parte de los alumnos.

Las reglas están explícitas y el clima general es de trabajo y de orden. Ello no significa que reine el silencio todo el tiempo, ni que no haya lugar para las conversaciones “fuera de tarea” entre los alumnos. Pero se trata de situaciones que no llegan a generar al observador una sensación de bullicio o de gran alboroto. Además, cuando el murmullo crece, la vuelta al orden no parece resultar problemática.

La palabra de Marta es respetada. Cuando ella habla, los alumnos hacen silencio. No pudo encontrarse, en todas las clases observadas, una situación en la que se presentaran incidentes o cuestionamientos explícitos frente a algún comentario o decisión adoptada por ella. Tampoco se percibieron bromas o murmuraciones “por detrás” en tal sentido.

Si bien su actitud hacia los alumnos es en general cordial y de disponibilidad a escuchar sus preguntas, su trato es a menudo exigente y

⁴ Como se anticipó en el capítulo II se está tomando el concepto en el sentido propuesto por Bernstein (1990)

directivo. Suele llamar a los alumnos por su apellido y, cuando se enfada, levanta su tono de voz y los trata de usted.

M: ¡Bueno! (bate palmas) Volvemos.... (Entra una persona, entrega algo a M y se retira enseguida) (Pausa) Bueno, listo. ¡Basta Pochettino! Shhhhh... (Mira la carpeta de un alumno que está adelante). Yo quiero saber por qué eso todavía está vacío. (Mira a otro alumno) ¿Dónde está tu carpeta? Bueno, a ver...⁵

(Están terminando una actividad. Un alumno del fondo comienza a juntar las hojas de sus compañeros más cercanos y se las entrega a M. Un alumno de otro grupo sigue preguntando a M por una pregunta de la prueba.

M: (batiendo palmas) ¿Ya está? ¿Ya terminaron todos? No recibo más. (Enfáticamente) ¡Quieren por favor, pasarlo de atrás para adelante?!⁶

A veces hace uso de la ironía y de un lenguaje descalificativo, a pesar de que se trata de situaciones en las que intenta poner una cuota de humor:

(M reparte por grupos las fotocopias con las consignas del trabajo a realizar. Los alumnos las reparten entre ellos.)

M: ¿Listo? (Pausa) Cáceres, empezá a leer por favor.

Cáceres: ¿Esto?

M: Y, no sé... si querés leé lo que sea...

Al mismo tiempo, su relación con los alumnos está marcada por momentos de proximidad y de estímulo a sus ideas y su participación.

⁵ Se indican entre paréntesis las descripciones relativas a tonos, pausas y comportamientos. Se consigan con puntos suspensivos entre paréntesis los fragmentos de discurso que no se pudieron registrar ni reconstruir.

⁶ En el registro se utiliza la inicial **M** para referir a "maestra"; **Ao/Aa** corresponde a un alumno o alumna en forma individual; y se emplea en plural "**Als.**" cuando hablan o contestan varios alumnos en forma simultánea.

(M y los alumnos están leyendo las respuestas dadas a un cuestionario)

M: (al alumno que leyó) Lo mismo. Tenés que agregar que pertenece a dos individuos diferentes. ¿A ver otra pregunta?

(Rosa levanta la mano y lee su respuesta)

M: ¡Que Rosa haya levantado la mano es todo un logro! Porque ella si la llamas responde, pero levantar la mano... ¡Le dan un aplauso!

(Todos aplauden)

Las clases de Marta están organizadas, la estructura y dirección es visible y la secuencia está prevista. Cualquier observador puede fácilmente advertir la existencia de un orden anticipado, un plan.

M: ¿Se acuerdan de que habíamos empezado un trabajo que se llamaba “diversidad biológica”? (Los chicos buscan en sus carpetas. Murmullos)

Ao: ¡Éste!

M: ¿Hasta qué actividad habíamos llegado en este práctico? Quiero que busquen ese cuadrito... (Algunos alumnos le muestran sus carpetas desde el banco a M) Sí..., ése, ése. Vamos a la pregunta 5, que ahí quiero empezar.

Efectivamente, Marta cuenta con una **planificación** detallada de esta serie de clases, como de otras unidades del área, más allá de la especificación de contenidos a lo largo del año que parece en el plan anual. Esta planificación especifica las actividades a realizar en la carpeta por parte de los alumnos. Es la denominada “carpeta didáctica”, que, en este caso, está organizada sobre la base de una serie de “trabajos prácticos”. La secuencia observada se incluye en el Trabajo Práctico n° 6 sobre “Diversidad biológica”. Bajo este título, se reúnen una serie de actividades que se refieren a varios temas diferentes:

- La diversidad de las especies. Las formas de clasificación.
- La reproducción en los seres vivos. Reproducción sexual y asexual. Formas de reproducción asexual.
- La obtención de nutrientes. Organismos autótrofos y heterótrofos.
- La fotosíntesis. Etapas del proceso.
- Átomos y moléculas. Construcción de modelos moleculares. Elementos que intervienen en la fotosíntesis. Transformaciones. Fórmula de la fotosíntesis.
- Concepto de crecimiento y desarrollo. Desarrollo *directo e indirecto*.
- La respuesta de los seres vivos frente a los estímulos. Laxismos. Tropismos. Migraciones.
- Noción de célula, tejido, órgano, sistema.⁷

Al analizar la esta **selección de contenidos** en relación con el curriculum se advierte un particular enfoque y reordenamiento de los contenidos. Es necesario tener en cuenta, no obstante, la particular situación de transición curricular de 7° grado al momento de efectuar estas observaciones. En efecto, en el año 2004, se aprobó el documento curricular correspondiente a segundo ciclo, pero no contaba confusión en las escuelas a esta altura. Mientras tanto, la pauta curricular vigente era el Documento de Actualización Curricular para Séptimo Grado⁸, del año 2001. Sin embargo,

⁷ Se trata de una reconstrucción de los contenidos conceptuales a partir de las actividades incluidas en el trabajo práctico.

⁸ Documento de Actualización Curricular para Séptimo Grado, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2001.

como su nombre lo indica, el documento no constituye un diseño curricular de actualización, que brinda orientaciones generales en materia de contenidos y de estrategias de enseñanza hasta tanto se apruebe una pauta curricular.

En tal sentido, se observa que “Diversidad biológica”, que constituye el principio que organiza la selección propuesta por Marta, constituye una de las ideas básicas presentes en el Documento de Actualización Curricular. Al mismo tiempo, se advierte, que la docente retoma algunos contenidos de orden conceptual del curriculum, pero no le imprime al tema un enfoque evolutivo propuesto por el Documento de Actualización. En efecto, el texto señala ideas básicas y alcances en relación con la diversidad biológica. La idea básica establece claramente el enfoque del tema: *La gran variedad de especies que existen en nuestro planeta se interpreta actualmente como el resultado de la evolución biológica* (pág. 22). Se proponen los siguientes alcances:

“Interpretación de material bibliográfico sobre las distintas teorías (fijistas y transformistas) acerca de la diversidad de los seres vivos.

Información acerca de las relaciones evolutivas entre organismos

Comparación entre organismos actuales y entre éstos y reconstrucciones de organismos extintos. Interpretación de mapas filogenéticos de vegetales y de animales”. (pág. 22)

Es decir que el documento define el tratamiento de la idea de diversidad biológica no desde un énfasis en lo taxonómico sino en relación con la perspectiva evolutiva e incluye, entre sus alcances, una serie de contenidos conceptuales y procedimentales que tienen que ver con esta relación. Esta perspectiva no se visualiza en el planteo efectuado por Marta. Más bien, el énfasis está puesto en clasificación de los seres vivos según su forma de reproducción y por el modo de obtener los nutrientes. El propio

concepto de evolución no ocupa en ella un lugar destacado, sino que aparece mencionado en una de las preguntas del trabajo práctico.

“Reproducción”, entonces, constituye uno de los temas incluidos en el Trabajo Práctico, en relación con “diversidad”. Este tema aparece, en cambio, con entidad propia en el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo⁹, incluyendo entre sus alcances una serie de contenidos de orden procedimental.

La idea básica es:

“Todos los seres vivos se reproducen y lo hacen de distintas maneras. Las características de los individuos se transmiten de padres a hijos.” (pág. 242)

Los alcances definidos son los siguientes.

“Reconocimiento de distintos tipos de reproducción

Comparación de la reproducción en distintos organismos, ya sea microorganismos, hongo, plantas o animales.

Distinción entre la reproducción sexual y asexual.

Introducción a la noción de fecundación. Establecimiento de relaciones entre las formas de fecundación y el tipo de órganos reproductores.” (pág. 242)

Si bien, entonces, el criterio de ordenamiento y la jerarquía relativa son diferentes, La selección propuesta por Marta retoma algunos de los conceptos planteados en la prescripción curricular.

⁹ Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004.

Un mayor distanciamiento se observa en la inclusión que la docente efectúa de “modelo atómico” y “fotosíntesis” y de las relaciones que plantea. En tal sentido, fotosíntesis no figura como contenido expreso en ninguno de los dos documentos mencionados.¹⁰ “Modelo atómico”, no aparece tampoco como contenido curricular en estos términos. Por el contrario, el Documento de Actualización propone el tratamiento en 7° del “modelo corpuscular de la materia”¹¹, que permitirá, según se establece, sentar las bases para la conceptualización del modelo atómico en años superiores de la escolaridad. El documento sí enfatiza, en cambio, el trabajo en torno a la propia noción de “modelo” y define una serie de contenidos conceptuales y procedimentales al respecto.

La docente incorpora, como se ve, el desarrollo de temas no incluidos en el texto curricular y propone, asimismo, una relación particular entre ellos, ya que el trabajo sobre la relación entre átomos y moléculas está orientado a comprender y representar los procesos químicos que tienen lugar en la fotosíntesis. Si bien esto no resulta visible desde la propia formulación del contenido, se concreta a partir de la propia definición de actividades, como veremos.

El Trabajo Práctico, como dijimos, agrupa veinte ítems, de carácter heterogéneo. En algunos casos, se trata de preguntas orientadas a buscar información específica en el libro de texto, bajo la forma de ítems de completamiento o preguntas de carácter medianamente restringido.

10 En el Diseño Curricular para segundo ciclo hay una referencia al tema en 5° grado: “La obtención de alimentos en animales y plantas.” (pág. 203). Expresamente, el documento señala que no se espera que el concepto de fotosíntesis sea adquirido en la escuela primaria por parte de los alumnos, debidos a la complejidad que reviste. (pág. 227).

11. El documento define el modelo corpuscular de la materia, como “una traducción didáctica de la teoría atómica de Dalton y de la teoría cinética molecular de los gases”. (pág. 17).

3) *Completa las siguientes oraciones:*

Cuando el hombre amplió sus conocimientos sobre las especies necesitó _____.

Una _____ clasificación es _____.

Las especies biológicas se han clasificado teniendo en cuenta



Los cinco grupos en los que se clasificaron las especies son _____.

En otros casos, en cambio, los puntos del trabajo práctico se refieren a actividades de observación directa y registro, que apuntan al trabajo con contenidos de orden procedimental.

8. Busca ejemplares de diferentes flores, lupa, trincheta y aguja de disección.

Separa con cuidado los ciclos de protección y anota los datos que creas necesarios.

Observa con la lupa los ciclos de reproducción. Grafica y anota características.

Realiza un gráfico del corte de una flor. Señala sus partes y las funciones de cada una.

Finalmente, otros puntos del trabajo práctico constituyen, en sí mismos, una “guía de trabajo”. Se trata de unidades más complejas, ya que agrupan una serie de explicaciones, preguntas e instrucciones para llevar a cabo una actividad. Hay dos ejemplos de esta naturaleza y se refieren a la construcción de un modelo molecular en plastilina y su relación con el proceso de fotosíntesis. Presentaremos un detalle mayor de estas actividades más adelante.

Volvamos ahora al **espacio interactivo del aula**. Decíamos que este plan resulta visible y las actividades observadas retoman distintos puntos de este trabajo práctico, a las que se añadirán, como veremos, algunos momentos intercambio y de exposición por parte de ella. Marta trata de mantener la actividad de la clase “alineada” alrededor de la tarea prevista, a pesar de las dificultades que pudieran presentarse. Intenta garantizar esta alineación a través de distintas estrategias: el monitoreo permanente, el manejo del tiempo, el control de las conductas disruptivas de los alumnos, la “vuelta al tema” después de cada interrupción externa, la regulación de los intercambios.

(Ao1 prueba el jengibre y hace gestos de que no le gusta. Risas. Alboroto)

Ao2: Tiene rico sabor. Te re quema la lengua.

Ao3: Yo me equivoqué Marta antes. Dije lo del bulbo. (Murmullos)(...)

M: Bueno... (aplaude) Volvemos... (Entra una persona y entrega algo a M)

M: Bueno, listo. Basta Pochettino. Shhhhh. (Mira la carpeta de un alumno que está adelante). Yo quiero saber por qué eso todavía está vacío. (A otro Ao) ¿Dónde está tu carpeta? Bueno, a ver, Javier, leé y hablá sobre los bulbos”

M: Lo único que hay en el cordón son vasos con sangre. ¿Y qué les parece entonces que les envía?

Varios Als: Oxígeno.

Ao1: ¿A qué edad se desarrollan los fetos?

M: Ya lo vamos a ver... (retomando) Las células sexuales son incompletas, tienen la mitad de cromosomas. Y cuando se forma el huevo o cigota, se completan. En el caso de los mamíferos con embarazos múltiples puede haber varios cigotas, en este caso hubo ocho.

El camino a recorrer está trazado de antemano y Marta es, en gran medida, la garante y responsable de que “las cosas se hagan”. La **gestión** es un aspecto importante en este sentido. Marta no tiene dificultades para mantener la alineación de la tarea y el orden. Se trata de una cuestión que está, de algún modo, “garantizada”. En relación con ello, hemos señalado el escaso tiempo que Marta dedica expresamente a estos asuntos. Los bloques organizativos son breves y en el único bloque expresamente claramente “socializador”. En ese momento, llama la atención a los alumnos acerca del cuidado del orden y la limpieza del salón, por un incidente ocurrido el día anterior. Apela al valor del cuidado de lo propio y el respeto por el trabajo de los demás, en este caso, el personal de maestranza de la escuela:

M: (se dirige a la clase visiblemente enfadada. Está seria, su tono de voz es enérgico) No puede ser que tengamos que venir al aula y encontremos toda la mugre que dejaron ustedes tirada ayer. (Pausa) Ustedes saben que no tienen que ser así. Mismo puntualmente para 7° “B” que fue que tuvo Tecnología ayer a la tarde. Ustedes corten todos los cartones que quieran, corten todos los papeles que quieran, pero saben que el aula tiene que quedar impecable. Acá nosotros no tenemos esclavos, para que vengan a limpiar todo lo que nosotros dejamos tirado en el piso.

(Silencio de los alumnos)

M: Para que esto sea evitable y podamos entrar ahora, (indignada) dos compañeros de ustedes tuvieron que subir a limpiar todo lo que ustedes dejaron.

(Silencio) Desde principio de año que estamos con esto de que mantenemos el salón limpio. Ha habido maestros, y aún Sonia que siempre dice: “La verdad que es un placer entrar a 7° a limpiar porque siempre está todo tan ordenado, está todo tan acomodado”. (Visiblemente indignada) ¿Y por qué ahora no? ¿Por qué ahora que ya se van de la escuela primaria tienen que tirar la chancleta y empezar a hacer lo que nunca hicieron?! (Silencio)

Si bien alcanzar el orden, la alineación y la puesta en tarea no reviste mayores dificultades para Marta, en algunas oportunidades resulta necesario intervenir en este sentido. Utiliza, entonces, distintos recursos cuyo “efecto” suele ser casi inmediato:

- *Pedidos de orden y señalamientos verbales breves a la clase o a algún alumno en particular. Cuando el murmullo se acrecienta, pide silencio, frena el desarrollo de su exposición hasta recuperar la atención del grupo y así continúa con el tema.*

M: Alexis, yo quisiera que vos estés dado vuelta y no mirando a Tapia. (Pausa) Y si esto es tallo, ¿esto qué es? (señala en el dibujo las capas externas de la cebolla)

M: A ver...¿quién hizo helechos? A ver ella (señala a una Aa) (Mientras la Aa busca, M dibuja una hoja de helecho en el pizarrón). Bueno, ¿qué buscaste vos? (La A comienza a leer su respuesta. Hay un murmullo que impide escuchar)

M: (interrumpiendo, seria) No te están escuchando. (Se hace silencio rápidamente. La Aa sigue leyendo)”

- *El uso de la comunicación no verbal es un recurso muy utilizado y eficaz para llamar al orden o pedir atención: miradas, gestos, tono de voz, golpes en el pizarrón con el borrador, aplausos.*

- *Las reprimendas, sanciones y amenazas son recursos menos utilizados. Están a veces dirigidas a toda la clase y otras veces a un alumno o alumna en particular.*

M: No me parece que estén trabajando porque lo único que tienen que hacer es copiar dos preguntas. (Continúa el murmullo) Cuando dentro de cinco minutos empiece a preguntar...¿qué tengo que hacer? ¿Ir a buscar la lista?(Silencio)

“M (dirigiéndose a un alumno): El próximo chiste que hagas, lo vas a ir a hacer a la galería. No te lo digo más. No trajiste las moléculas, no armes moléculas ahora. En este momento lo único que tenés que hacer es reproducir el proceso fotoquímico. No volver a armar lo que te dije el día viernes que hicieras. El día viernes te lo dije. (Pausa breve) Y el viernes les dije también que hoy no había observadores, que si no traían el

material, iban a trabajar sin el material. (Tono de enfado) ¡Así que ni una palabra más eh!"

Los tiempos siempre "parecen" alcanzar para llegar al objetivo propuesto, aunque no sea materialmente así. Es ella la que imprime el ritmo y hace ajustes sobre la marcha para que el tiempo alcance: define los tiempos; si hay alumnos sin trabajar porque no tienen materiales, rápidamente los reubica; si el desarrollo de la tarea lleva más tiempo de lo previsto porque los alumnos están dispersos, solicita a los grupos que se apuren y hace comparaciones con otros grupos.

M: Cinco minutos y paso a ver las moléculas que armaron.

M: Shhhh....., en cinco minutos empezamos a corregir.

(El grupo del medio ya armó las moléculas, M les dice que pasen a otra consigna).

M: Sh, sh, sh. Yo les voy a decir una cosa, todos tienen la misma hoja, las mismas consignas. Todo depende si son científicos ordenados o desordenados. Ellos ya están por el cuadro (es la anteúltima consigna).

M: (a un alumno) Mesa, podés venir acá con tu hoja que vas a ser observador de este grupo (el niño estaba sentado en la fila 3 y lo ubica en la fila 1)

(M ubica a algunos alumnos/as que no tienen materiales como observadores.)

M:(enfática, a un alumno) Paz, venía agregáte acá como observador, no vení vos Miguel, para hoy Miguel, para hoy (apurándolo). (El alumno se desplaza)

Cada vez que M habla se produce silencio.

M: (a un alumno) Orellana, te agregás como observadora a ese grupo, Paz, te das vuelta y estás como observadora de ese grupo? (señala al grupo que está detrás de donde el niño se encuentra sentado)

En cuanto a las **formas de intervención y la estrategia didáctica**, el análisis de las actividades en clase pone de manifiesto que Marta adopta un enfoque de enseñanza predominantemente directo, con un predominio de un patrón de trabajo heteroestructurado y basado en la recepción. Es decir, no se trata, en general, de que el alumno explore a partir de situaciones que presentan algún tipo de incertidumbre, que resuelva problemas o que busque respuestas a preguntas en un conjunto de material poco estructurado.

Por el contrario, ella define un recorrido y conduce la actividad. Aquello que hay que aprender es presentado y explicado de modo directo, claro y organizado, a través de indicaciones presentadas en forma oral por la maestra o incorporadas, como veremos, en las propias consignas de trabajo.

Las actividades desarrolladas implican una determinada **forma de organización social** de la clase. En este sentido, se observa una preferencia por el trabajo colectivo e individual. Hay sólo una propuesta de trabajo en pequeños grupos y otra en parejas.¹² De hecho, como se verá, la actividad que se inicia como grupal, se “vuelve” colectiva, a lo largo de su desarrollo, en función de las intervenciones de Marta. Se introducen segmentos expositivos con el propósito de ofrecer explicación. Esto sucede en las clases II y III.

Con carácter ilustrativo, el siguiente cuadro presenta la distribución de tipos de actividad a lo largo de las clases que constituyeron el período correspondiente al desarrollo del bloque temático principal definido por ella. Se indican sólo los bloques académicos correspondientes a cada una de las clases.

¹² Este rasgo apareció también en la observación efectuada al año siguiente con otro grupo de alumnos.

1. La organización de actividades en las clases de Marta

Clase I	Clase II	Clase III	Clase IV	Clase V
Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I
Entrega de trabajos y comentarios evaluativos	Relato por parte de la maestra	Exposición dialogada	Exposición dialogada	Resolución de un cuestionario escrito
10 minutos	15 minutos	15 minutos	15 minutos	30 minutos
Colectiva	Colectiva	Colectiva	Colectiva	Individual
Bloque II	Bloque II	Bloque II	Bloque II	Bloque II
Sesión de preguntas y respuestas a partir de un cuestionario previamente realizado por los alumnos en sus hogares	Resolución de un cuestionario escrito	Resolución de guía de trabajo Construcción de modelos de moléculas con plastilina y representación gráfica.	Resolución de un trabajo práctico escrito	Sesión de preguntas y respuestas a partir de un cuestionario realizado en Bloque I
1 hora y 10 minutos	30 minutos	1 hora	1 hora y 20 minutos	15 minutos
Colectiva	Parejas	Grupal	Grupal/colectiva	Colectiva
	Bloque III		Bloque III¹³	Bloque III
	Sesión de preguntas y respuestas sobre la base del cuestionario/con inclusión de fragmentos expositivos a cargo de la maestra		Resolución de un trabajo práctico escrito	Sesión de preguntas y respuestas a partir de un cuestionario previamente realizado por los alumnos en sus hogares
	40 minutos		25 minutos	25 minutos
	Colectiva		Grupal/colectiva	Colectiva
	Bloque IV			
	Puesta en común de respuestas al cuestionario/con inclusión de fragmentos expositivos a cargo de la maestra			
	15 minutos			
	Colectiva			

Describiremos sucintamente las principales formas de trabajo:

¹³ Los bloques III y IV se refieren al mismo contenido y actividad pero están separados por bloques organizativos y por el recreo.

a. Exposiciones, explicaciones y narraciones a cargo de la docente

Se trata de situaciones en las que Marta presenta o desarrolla un tema, ejemplifica un concepto, sintetiza una cuestión. Esto puede hacerse al iniciar una clase o al concluirla pero también Marta acostumbra intercalar segmentos expositivos en el desarrollo de otro tipo de actividades. En estas situaciones, Marta se muestra segura y visiblemente implicada en la cuestión. Las exposiciones de Marta son de distinto tipo: desarrollos conceptuales, relatos, explicaciones de ejemplos. En todos estos casos, despliega una amplia gama de recursos para captar la atención de los alumnos, y efectivamente, parece lograrlo. Los alumnos parecen estar involucrados en lo que dice, especialmente cuando se trata de relatos. Mientras ella posee la palabra, el silencio en la clase es total.

Cuando se trata de explicar un tema, es evidente la preocupación de Marta por el manejo de información y la precisión conceptual. Utiliza vocabulario disciplinar que se sustenta en el lenguaje científico. Hay un guión preparado, ejemplos, relaciones y un control sobre las interpretaciones de los alumnos, de modo tal de advertir el error y corregirlo. Su lenguaje es claro y se apoya de modo permanente en el pizarrón, que maneja con gran dominio: escribe con letra clara y alineada, usa el espacio del pizarrón de forma organizada, realiza con rapidez y soltura dibujos que reproducen claramente los detalles del objeto que intentan representar.

Dos rasgos merecen un especial comentario: el recurso narrativo y el empleo de la imagen como apoyo.

Marta es una gran contadora de historias. En más de una oportunidad incorpora relatos breves en el curso de una explicación. En otra ocasión narra con detalle y vividez, durante casi veinte minutos, el parto de su perra, que había ocurrido recientemente, en medio de un silencio absoluto de la clase.

M: Bueno...escuchen.....Cuando veníamos haciendo la teoría, después del punto 6 interrumpimos para pasar a los anexos prácticos. Algunas de las cosas que van a leer

en el manual ya la hemos conversado. Encima ahora tienen la suerte de que nacieron los perritos y entonces vamos a hablar de la reproducción en los mamíferos. (Pausa. Los Als escuchan atentos) Los perros generalmente tienen embarazos múltiples, o sea que cuando se aparean el macho y la hembra van a tener más de uno. Ahora mi perra tuvo ocho, pero uno nació muerto.

A1: ¡Uyyyy!

M: A ver...¿Qué les parece que la mamá les enviaba a ustedes cuando estaban en la panza?

A2: Nutrientes

A3: Sangre

M: Lo único que hay en el cordón son vasos con sangre. ¿Y qué les parece entonces que les envía?

Varios Als: Oxígeno.

(...)En el caso de los mamíferos con embarazos múltiples puede haber varios cigotas, en este caso hubo ocho.(...) Ella, lara, se arregló sola al principio y recién después fue a buscar a Gerónimo, mi hijo. Ella misma con los dientes les va arrancando el cordón y los va poniendo a mamar. Lo primero que produce la mamá es una leche que se llama calostro, que limpia el aparato digestivo. Lo mismo pasó con ustedes cuando nacieron. El calostro de la mamá ayuda a que se limpie el aparato digestivo."

El relato, cautivante, fue un despliegue de histrionismo, pasión y recursos: detalles, miradas, tonos de voz, suspenso.... Aunque se trata de un relato, puede verse que Marta introduce información propia del área y habla utilizando vocabulario específico.

El apoyo en la imagen y en la observación directa es otra característica pronunciada en sus clases. En casi todas las clases hay o bien objetos – como es el caso del jengibre- o bien dibujos y gráficos, realizados por ella con gran facilidad y destreza: el corte transversal de una cebolla y de un ajo, el dibujo de un helecho, del hongo y del jengibre, el gráfico de la reproducción

celular, el dibujo de la hoja, con el detalle de las distintas partes involucradas en el proceso de fotosíntesis.

Los dibujos son utilizados al comienzo de una clase o durante la explicación de un tema a modo de apoyo. Estos dibujos representan a los objetos en su ausencia y buscan facilitar la comprensión de los alumnos en relación con los procesos explicados.

Otras veces, se apoya en ejemplos de la vida cotidiana de los alumnos. Cuando habla de los árboles que hay en las calles que rodean a la escuela, cuando se refiere al jengibre, que emplea la mamá de uno de sus alumnos, para dar un ejemplo de rizoma.

b. Sesiones de preguntas y respuestas

Se trata de períodos de duración variable en los que la docente interpela a los alumnos para que respondan o para que lean por turnos.¹⁴ Marta usa a menudo este formato de trabajo en el marco de una explicación o para efectuar la revisión de un tema ya visto, en forma previa al comienzo de otro. También lo emplea a menudo para efectuar la corrección de algún cuestionario asignado previamente. Esto le permite identificar posibles errores, clarificar conceptos y profundizar, proponer ejemplos, corregir y presentar la interpretación adecuada de un concepto:

M: A ver... ¿quién me contesta la primera? A ver Leandro.

¹⁴Se trata de un formato instruccional diferente de la exposición. Stodolsky ha señalado las diferencias entre estos dos formatos instruccionales. En la exposición el maestro habla más o menos extensamente a los alumnos sobre los conceptos o el tipo de problemas sobre el que trabajan. Aunque puedan surgir preguntas, el maestro habla la mayor parte del tiempo y presenta información, ideas o procedimientos. También se diferencia de la discusión, en la que existe un mayor intercambio entre los participantes. (Stodolsky, 1991:168-169)

Ao: (lee) La diferencia es que los unisexuales se necesitan dos células. En los bisexuales no se necesitan dos células, porque en el mismo organismo, como en los caracoles.

M: A ver, quiero que me leas la primera parte.

Leandro: La diferencia es que en los unisexuales se necesitan dos células.

Ao: Para los bisexuales también.

M: Exacto. El error ahí es que lo que se necesitan son dos individuos porque tanto en los unisexuales como en los bisexuales se necesitan dos células. Pero la diferencia es que en los unisexuales cada uno va a tener una célula.

Ao: ¿Puedo decir la b)?

M: No, quiero otras de a) A ver, Cáceres, que estaba castigado...

Cáceres: Que en los organismos unisexuales se produce mediante la unión de dos células diferentes.

M: Lo mismo. Tenés que agregar que pertenece a dos individuos diferentes.

Gran parte del tiempo, la forma de comunicación es de tipo radial, centrada en la docente, con escasa interacción entre los alumnos. Es Marta quien regula la palabra, decide quién habla y quién no. El ritmo es marcado por Marta. Es rápido, a veces vertiginoso. Las preguntas, conceptos y cuestiones se suceden unos a otros y queda poco margen para pensar las respuestas, para la retroalimentación y la redundancia.

Predomina, en estos casos, una forma de interacción que responde al patrón de secuencia denominado IRE iniciación del maestro-respuesta del alumno-evaluación.¹⁵ Es decir, la docente inicia los intercambios, dirigiéndose

¹⁵ Para Cazden éste es el patrón más recurrente y habitual en los sucesos orales dirigidos por los docentes en clase. Como dice la autora: "La secuencia tripartita IRE es la más común de los sucesos orales dirigidos por el maestro. En términos lingüísticos, es el patrón 'desapercibido'. La etiqueta más explícita al respecto nos la brinda la terminología del ordenador: IRE es un patrón recurrente, es decir, lo que sucede a menos que se emprenda deliberadamente una acción para conseguir otra alternativa." (Carden, 1991:61)

al colectivo o a alguien en particular. Luego, los alumnos responden al unísono “a coro” –poniendo de manifiesto lo que ya es parte de las comprensiones compartidas en el grupo, o individualmente. El maestro, finalmente, efectúa un comentario evaluativo relativo a la intervención, y prosigue la secuencia.

M: ¿Va a ser energía calórica lo que va usar? Si ustedes me dijeron que (...) lo que usa es luz?

[Ao]: Solar

M: Si es de luz, ¿cómo se va a llamar?

[Ao]:- Solar

M: No, solar es todo....

[Otro alumno]: Lular...

[Ao]: Lumínica

M: Bueno....y ¿para qué se reproducen los seres vivos?

Als: Para que la especie perdure...

M: Y ¿todos se reproducen de la misma manera?

Als:(a coro)- Noooo. ...Hay reproducción sexual y asexual.

M: A ver, Villordo. Explicáme lo de la bipartición.

(El Ao lee de su carpeta)

B: Bueno, este tipo de reproducción ¿es simple o compleja?

Varios Als: Compleja.”

Marta repite, confirma, reformula, ignora, rechaza o resta importancia a las intervenciones de los alumnos. Estas contribuciones son, en su mayoría, respuestas a preguntas directamente planteadas por ella. Otras tienen un carácter más espontáneo, aunque considerando que el marco general está definido por un control de los intercambios por parte de la docente: ella

propone el tema de discusión, define los criterios de relevancia y la adecuación o no de los comentarios de los alumnos.¹⁶

Las preguntas están orientadas hacia una respuesta restringida, y, en algunos casos, limitada a un concepto, teniendo en cuenta el contexto en el que se formulan.¹⁷ Además, se trata de preguntas muchas veces retóricas, ya que quien las formula conoce la respuesta desde el principio.

c. Resolución de ejercicios o trabajos prácticos en forma individual o grupal

Estas actividades son de carácter individual o grupal y se basan en consignas provistas por Marta, comunes a todo el grupo. Se trata de los distintos puntos del trabajo práctico N° 6, previsto en la planificación. En él aparecen dos tipos de actividades diferentes. Una de ellas es el cuestionario. En este caso, Marta dicta las preguntas o las copia en el pizarrón y los alumnos deben buscar la información necesaria para responder en el manual. Por ejemplo:

7) Lee información sobre reproducción sexual y responde:

a- ¿Qué diferencia existe entre los organismos unisexuales y bisexuales?

b- ¿Qué importancia tienen la variabilidad genética dentro de una especie?

8) Anexo experimental.

9) Completa, luego de leer la información:

¹⁶ Este es un rasgo que define en general al discurso del aula, según Edwards y Mercer (1988).

¹⁷ Entonces, el propósito no reside tanto en explorar una cuestión o problema y los puntos de vista acerca de ella, sino en saber si los alumnos conocen una información o comprenden un concepto. (Splitter y Sharp, 1996:78)

Los seres vivos obtienen _____ y _____ mediante la nutrición, esto les permite _____ y _____.

Las sustancias incorporadas, útiles para distintas funciones, se llaman _____ y son eliminadas.

Cuando los nutrientes son energéticos, es decir, que aportan energía aprovechable, se llaman _____.

La _____ es un alimento básico que aporta energía.

Según la forma en que los seres vivos obtienen la glucosa se los clasifica en:

_____.

En otros casos, se trata de materiales a modo de trabajos prácticos, preparados especialmente por Marta y presentados en forma escrita a los alumnos. Esto sucede, por ejemplo, en el caso del trabajo con el tema “fotosíntesis” y con la guía de trabajo sobre representación tridimensional de moléculas.¹⁸ En ambos se incluyen una serie de informaciones, dibujos, oraciones a completar e indicaciones de los procedimientos que tienen que realizar los alumnos para resolver la tarea.

Si bien se trata de actividades para la resolución individual o grupal, a menudo Marta interviene haciendo aclaraciones, explicaciones, dando ejemplos, demostrando para todo el grupo. Las intervenciones más frecuentes se refieren a:

- Hacer aclaraciones acerca de la consigna y de la tarea

M: (explica una de las consignas) Nene, sh sh, ¿me escuchan un segundo? (silencio) Ustedes en la hoja tienen que ir registrando todo lo que hacen. Vamos a imaginar que

¹⁸ En el Anexo se presenta la consigna completa.

si para el hidrógeno usaron plastilina roja, al hidrógeno en su referencia lo van a pintar de rojo; si al carbono lo hicieron verde, lo pintan de verde; al nitrógeno lo hicieron verde y rojo, le ponen de verde y rojo. ¿Entendieron lo que dije?

(Los alumnos escuchan)

M: No hagan pelotitas muy grandes, por que vamos a necesitar 6 moléculas de agua, 6 moléculas de dióxido de carbono y me tiene que quedar material.

- Explicar y dar orientaciones acerca de la resolución de la tarea

En algunas ocasiones, cuando observa que los alumnos tienen dificultades en la resolución de la tarea propuesta, Marta introduce segmentos expositivos durante el desarrollo de las actividades de los alumnos. No se trata de aclaraciones relativas a la consigna, como en el caso anterior, sino de guías y explicaciones acerca de cómo hacerlo. Retomaremos este punto en seguida.

d. Demostraciones

En una oportunidad, Marta propone realizar, en el marco de una explicación acerca de las capas de la atmósfera, una experiencia sencilla para mostrar a los alumnos la presencia de oxígeno en el aire. Si bien se realiza una experiencia directa, se trata de una demostración porque ella explica el objetivo de la actividad, la realiza y la explica en el frente, mientras los alumnos observan desde sus bancos.

"M: Bueno, vamos a ver ahora la composición del aire. Habíamos dicho que el oxígeno era un gas necesario para ..."

(Varios alumnos contestan a la vez distintas cosas. Mientras tanto, M enciende una vela sobre un plato con una pequeña cantidad de agua).

A ver....¿pero ustedes saben por qué el fuego se mantiene encendido? Por el oxígeno, porque es un gas necesario para la combustión. Ahora voy a tratar de calcular la proporción de oxígeno que tiene el aire...(Los alumnos observan atentos y en silencio. M tapa la vela con un vaso y la vela se apaga) (A partir de allí se inicia un intercambio acerca de lo sucedido)."

La descripción permite apreciar el predominio de las formas de actividad individual y colectiva, basadas en la explicación del docente o el interrogatorio y la resolución de trabajos escritos en la carpeta de un alto grado de estructuración. El docente define las consignas, ofrece guía y marca el ritmo de trabajo.

Los **contenidos trabajados** son, en términos generales, de orden conceptual y están conformados mayoritariamente por información, conceptos y grupos conceptuales¹⁹. También hay contenidos de tipo procedimental, pero en mucha menor medida, como por ejemplo, en la construcción de modelos tridimensionales de las moléculas y su representación gráfica o en la actividad de clasificación de semillas.

A través del análisis de la propia estructura de actividades es posible delimitar los alcances del contenido en cada uno de los bloques. Estos resultan visibles, así como el énfasis formativo que Marta quiere marcar en cada instancia. En este sentido, se observa que hay diferentes grados de tratamiento de los contenidos: algunos son "presentados" por Marta en el marco de una explicación o de la introducción a un tema y otros son "desarrollados" o "trabajados" con mayor intensidad a través de actividades específicas de los alumnos en la carpeta o de explicaciones más detenidas que incluyen ejemplos, establecimiento de relaciones, etc.

¹⁹ Un grupo conceptual es un conjunto compuesto por un concepto básico o raíz y de los conceptos afines que se necesitan para dar a aquella profundidad y amplitud de significado. En las distintas disciplinas, los grupos conceptuales permiten reunir conceptos afines. (Michaelis y otros, 1974)

Veamos un ejemplo. Antes de comenzar la actividad de construcción de moléculas con palillos y plastilina, Marta efectúa una introducción al tema en la que hace una rápida reseña de distintos modelos atómicos desarrollados a lo largo de la historia de la ciencia. Utiliza vocabulario específico y preciso y aporta información pertinente:

Ya a fines del S XVIII y principios del S XIX, o sea que hace muchos, muchos años, un científico que se llamó Dalton elabora por primera vez una teoría a la que llamaron atómica.

Bohr que fue el último que hizo la diagramación más acertada dijo que lo que se sabe del el átomo es que tiene un núcleo de volumen muy pequeño en relación con el resto del átomo, pero altamente denso, quiere decir que pesa mucho. Mientras que tiene toda una zona, la de los orbitales, muy muy grande pero que pesa muy muy muy poquito.

Todas esas cargas que tiene el átomo, cuando en los últimos orbitales, generalmente, se igualan a ocho, faltan electrones, se acoplan con otros átomos, ceden (...) y de esa forma se unen con otros átomos y llegan a formar moléculas.

Se trata de un marco general que permite introducir el tema, sin embargo, si se considera la complejidad y abstracción del tema, la presentación fue muy rápida –no llevó más de diez minutos en total–. No hubo espacio suficiente para que los alumnos puedan plantear dudas o para que Marta monitoree la comprensión a través de preguntas, como de hecho hace a menudo. Tampoco se enfatizó la propia idea de modelo como herramienta de trabajo científico, sino que la presentación apuntó a señalar los resultados de estas conceptualizaciones en un nivel muy general. .

En cambio, sobre otros aspectos, Marta parece detenerse un poco más. Por ejemplo, cuando analizan el concepto de rizoma. En tal sentido, propone primero un cuestionario que los alumnos resuelven en sus casas. Allí deben presentar las características del rizoma, del bulbo y del tubérculo. Esto lo retoma en la puesta en común, en la que analiza en particular el ejemplo

del jengibre, mostrando un ejemplar y dibujando, a su vez, sus partes en el pizarrón.

M: Bueno...A ver....¿Quién reconoce este rizoma? (muestra un jengibre a la clase)

Ao: ¡Jengibre!

M: ¿Qué parte de la planta es?

Ao. ¡El fruto!

Otro Ao: ¡La raíz!

M: A ver ...¿quién da más? (riendo) Voy a tratar de dibujarlo. (Comienza a dibujar en el pizarrón). En mi casa de Rosario había plantas de jengibre. ¿Qué característica tiene? Crece horizontalmente y en un sólo sentido. Entonces se va alargando en un solo sentido (muestra en el dibujo. ¿Ven esas cositas? Son hojas. ¿Dónde nacerá la raíz?

Ao (Nahuel): Abajo.

M: ¿Por qué?

Nahuel: Porque es donde crece la raíz.

M: Porque tiene geotropismo positivo. Entonces parte del jengibre se puede ver y otra parte no. ¿Y qué falta?

As: Las hojas.

M: ¿Para qué?

Ao: Para que haga la fotosíntesis.

M: Bien...Hay muchos rizomas. Yo traje jengibre. ¿Y saben para qué lo usan al jengibre? (Pausa) ¿Cómo es? ¿Qué sabor tiene?

Ao: Picante.

M: Yo a mis hijos se los doy cuando están resfriados. Los chinos hace miles de años que lo usan.

Ao: ¡Tiene aroma la flor?

M: No, pero es muy exótica, es de color rojo púrpura. Se usa como ornamentación. Hay otras plantas que también tienen rizomas. Plantas con flores....Bueno....¿Otro tipo de reproducción vegetal? Bulbo. ¿A ver Caram?

Podría pensarse que aquello que es “presentado” se refiere a informaciones de carácter secundario o ilustrativo, y que por eso, su peso es menor. Sin embargo, esto no es tan así, ya que, en última instancia, el jengibre constituye sólo un ejemplo de un rizoma. Y, por el contrario, la historia de los avances de la ciencia en el desarrollo de modelos acerca de la composición de la materia podría tener relevancia para la comprensión de lo que es un modelo, cómo funciona, de las preguntas que se hacen los científicos, de cómo intentan responderlas y, finalmente, de los problemas que están en juego.

En efecto, la jerarquía de un contenido está dada por su lugar en la trama y por el énfasis formativo que marcan los propósitos. Desde ese punto de vista, pareciera que los énfasis tienen que ver más bien con lo que Marta entiende como propósitos del área y con los que ella definió como objetivos para esta unidad de trabajo. De este modo, como se vio en la planificación, interpreta la prescripción curricular y, en este proceso, jerarquiza algunas cuestiones mientras deja como “telón de fondo” a otras. Como las ideas de átomo, molécula, sustancia y transformación resultan necesarias para comprender el proceso de fotosíntesis y llegar a reconstruir la fórmula, esto necesario detenerse un poco más sobre estas cuestiones. A ella se destinan dos actividades y varios segmentos expositivos. Por su parte, el detalle con que se analizan las partes de la planta, el ajo, la cebolla, el hongo, el jengibre, tienen que ver con lo que Marta considera que son finalidades de la enseñanza de las ciencias en la escuela y que están ligadas, en gran medida, con la posibilidad de ser un observador atento de la realidad y alcanzar una noción general acerca de los objetos y fenómenos del mundo natural que nos rodea. Tanto más, si se trata de un objeto ligado a la vida cotidiana del

alumno, como el jengibre. Asimismo, se corresponde con el enfoque más taxonómico que parece mostrar su planificación.

Podría interpretarse, también, que aquellos contenidos jerarquizados son los que figuran en sus trabajos prácticos y para los cuales Marta ha encontrado “una forma enseñable”, una traducción. Efectivamente, la reseña de modelos no figura en su trabajo práctico y puede haber resultado de un añadido posterior a la propuesta original pautada en el trabajo práctico. La forma enseñable tiene que ver con encontrar un modo sencillo de presentar los temas acompañados de ejercicios que puedan ser efectivamente realizados por los alumnos. Aun en aquellas cuestiones que revistan un grado de complejidad considerable, ella intenta que su tratamiento se vuelva manejable.

En lo que refiere al tratamiento del contenido en clase, otro aspecto recurrente es el intento sistemático de Marta por establecer relaciones con otros contenidos vistos anteriormente. A menudo propone establecer relaciones explícitas entre el contenido en desarrollo y otros trabajados anteriormente. Por eso, en cada bloque, es posible distinguir entre el contenido focal abordado en la actividad y otros que se retoman a propósito de ella, como “tirando de un hilo” hacia atrás, buscando temas propios de años anteriores y que deben actualizarse para la comprensión del contenido actual. Por ejemplo, cuando están trabajando en torno a la clasificación entre organismos autótrofos y heterótrofos, Marta remite expresamente al tema de las cadenas y las redes tróficas.

M: A ver si esto lo vieron en algún año. De 1° a 6°, ¿vieron cadenas alimentarias?

Ao1: Sí, que la liebre come a la plantita y que después los descomponedores...

M: A ver....alguien que diga una cadena...

Ao1: Planta

Ao2: Liebre

Ao: Zorro

Ao: Humano.

(M va escribiendo en el pizarrón y uniendo con flechas).

M: Bien, y esta planta ¿sólo la come el humano?

Ao1: No, la vaca también.

(M agrega “vaca” en la cadena. También incorpora “gusano” y “pollito”)

(...)

M: Bueno, acá armamos cadenas y vimos que las cadenas se van relacionando con otras cadenas y así forman una red. Todos los seres vivos pertenecen a redes tróficas.(...) Y ¿quiénes están en el origen de estas cadenas?

Ao1: Las plantas.

M: Claro.

Ao1: No comen a nadie.

M: Por eso son autótrofos. Fijense, liebre, vaca, gusano, ¿de qué se alimentan?

Als.: De plantas.”

Del mismo modo, en la clase sobre las capas de la atmósfera, en el momento en que se realiza la puesta en compón de las respuestas de los alumnos a un cuestionario previamente resuelto, Marta retoma contenidos de Matemática relativos a las medidas de longitud:

M: Bueno, a ver...díganme qué características tiene la troposfera.

Ao1: Que llega hasta catorce kilómetros desde el nivel del mar.

M: O sea, que desde el nivel del mar hasta la altura máxima de la troposfera hay catorce kilómetros. ¿Cuántos metros son?

(Algunos alumnos permanecen callados; otros balbucean)

M: ¿Qué unidad viene después del kilómetro? (Pausa) ¿Qué unidad viene después?

(Silencio. M se dirige al pizarrón)

M: (Dibuja una larga línea horizontal y marca en el centro un punto) Acá tengo un metro. Y hacia allá (marca a la derecha del metro), ¿cómo se llama esta medida?

Aa2: Decímetro.

M: Bien. Y para allá (señala a la derecha de la marca correspondiente a decímetro) centímetro y milímetro. Y vamos para allá (señala hacia la izquierda). ¿Qué tenemos?"

Vemos, entonces, que Marta efectúa intentos sistemáticos por relacionar los nuevos temas con otros ya vistos a lo largo de la escuela primaria. Y no duda en dedicar el tiempo que sea necesario a este tipo de "repasos" para avanzar sobre terreno firme. Se trata, a veces, de relaciones no anticipadas, que van surgiendo a partir del propio desarrollo de las actividades o de las dudas que plantean los alumnos.

En otros casos, hay algunas relaciones entre los contenidos que son objeto de enseñanza que parecen haber sido anticipadas. En la sucesión de temas propuestos hay un orden y conexiones entre los conceptos. Por ejemplo, que el análisis de los tipos de reproducción está ligado a la propia idea de diversidad biológica. Y lo mismo con respecto a las formas en que los organismos obtienen los nutrientes. A su vez, esto se relaciona con el concepto de fotosíntesis. Marta intenta hacer visible este orden y transmitirlo a los alumnos, como "hilvanando" los temas uno tras a otro y explicitando las relaciones.

M: Hoy vamos a trabajar ... habíamos quedado la última clase que dentro de los seres vivos había autótrofos y heterótrofos. ¿Qué eran los autótrofos? (le pregunta a un alumno) A ver (continúa M) "auto" que quiere decir? Dice algo, a ver, a ver.

(Otro alumnos responden.....)

M: Las plantas que elaboran sus alimentos. Los seres vivos que elaboran (...)(continúa) ¿Quiénes eran heterótrofos dentro de la cadena trófica?

(M le pregunta a un grupo si van a seguir charlando. Luego se dirige a una alumna)

M: ¿Qué eran los autótrofos? (se dirige a un alumno)

Murmullo. Los alumnos hablan entre sí.

(Un alumno comienza a responder)

M: (con tono de voz fuerte) A él le pregunté.(...) A ver, "auto", ¿qué quiere decir auto? Dale, vamos.

(Murmullo.)

M: A ver, a ver.... (como extrañada) ¿ los animales?

(Otro alumno responde que no.)

M: Las plantas que elaboraban sus alimentos. Los seres vivos que elaboran su propio alimento. ¿Quiénes eran heterótrofos?, dentro de la cadena trófica. ¿Van a seguir ustedes charlando mucho tiempo más?

(Murmullo.)

M: (a un alumno) Catala, ¿qué eran heterótrofos?

(Crece el murmullo, hay ruido.)

M: Sh, Sh, Sh.

(Los alumnos siguen hablando. S golpea el pizarrón con el borrador. Los alumnos se van callando.)

M: Heterótrofos, a ver Catala, que con vos había quedado (---) Solamente se pueden alimentar (...) de animales.

[]:- o de las plantas.

M: O sea que se alimentan de otros seres vivos que elaboraron su propio alimento.

(Un alumno levanta la mano).

M: Bueno, hoy vamos a ver químicamente cómo los autótrofos elaboran materia prima. Lo que ustedes van a hacer con las plastilinas es representaciones materiales del átomo (introduce la actividad en relación a los contenidos).

Un último aspecto a analizar tienen que ver con la **índole de las tareas propuestas** a los alumnos, y sus relaciones con la gestión de la clase y la forma que asume la intervención de Marta.

En este sentido, se advierte un predominio de las tareas de memoria y de procedimiento por sobre las de comprensión. Efectivamente, gran parte de los cuestionarios y consignas escritas que Marta presenta apuntan a que los alumnos busquen información en el texto y respondan a las consignas planteadas, que consisten en proveer definiciones de conceptos tomadas del texto o completar oraciones o gráficos.

En la siguiente actividad, por ejemplo, los alumnos, a partir de la lectura del texto, deben identificar la palabra que corresponde al espacio del texto lacunar:

“Los seres vivos obtienen _____ y _____ mediante la nutrición, esto les permite _____ y _____.”

Las sustancias incorporadas, útiles para distintas funciones, se llaman _____ y son eliminadas.

Cuando los nutrientes son energéticos, es decir, que aportan energía aprovechable, se llaman _____.

La _____ es un alimento básico que aporta energía.

Según la forma en que los seres vivos obtienen la glucosa se los clasifica en:



Del mismo modo, en las sesiones de preguntas y respuestas propias de los momentos de intercambio verbal, se espera muchas veces que el alumno conteste a partir de la reproducción de información previamente presentada. Se advierte, no obstante, en estos casos, que Marta procura dar un “matiz comprensivo” a las preguntas o consignas planteadas preguntas, a través de diferentes recursos: solicita ejemplos, pide que “digan con sus propias palabras” o parafraseen.

M: Bueno...a ver Pérez. ¿Gemación?

(El Ao lee la definición)

M: Bueno, ahora explicáme lo que entendiste de lo que leíste. (El Ao hace un intento pero lee nuevamente lo que escribió) (Pausa) A ver Cáceres. ¿Vos que entendiste? Como si tuvieras que explicárselo a alguien.

Es decir, una vez garantizado un manejo básico de información, en el marco de una tarea de memoria o de identificación de partes del texto, Marta intenta avanzar hacia preguntas que enfatizan la comprensión. En esas ocasiones, encuentra, a menudo dificultades o falta de respuesta; vacíos que completa ella misma o algunos de los alumnos de mejor desempeño y mayor participación.

Hay ocasiones, en cambio, en las que la tarea apunta más hacia la comprensión por parte del alumno: construir y graficar modelos moleculares; interpretar fórmulas; establecer relaciones y efectuar clasificaciones a partir de criterios.

Es interesante señalar que Marta no elimina ese tipo de contenido trabajo, sino que afronta su enseñanza. No obstante, al definirlo en términos de tareas, parece procurar una simplificación: usa consignas que intentan convertir procesos cognitivos y significados complejos –como la propia idea de átomo y molécula y la representación de moléculas de distinto tipo usando

modelos tridimensionales– en un conjunto de habilidades y presentan, así, el contenido como una serie de unidades discretas de información con límites y contornos más o menos precisos.²⁰ De eso modo, logra una “forma enseñable” que permita llevar la tarea a un nivel de logro posible para la mayoría, aunque corriendo el riesgo de sacrificar su significado.

Las guías de trabajo sobre modelos moleculares y fotosíntesis, que figuran en el Anexo N° 9 son dos buenos ejemplos de ello. Por ejemplo, la primera de ellas comienza con una presentación de información:

“Todas las sustancias están compuestas por moléculas, que a su vez pueden dividirse por medios químicos en átomos.”

A continuación, propone una definición de átomo y luego indica:

“Los átomos los vamos a representar con círculos de colores en el plano y con esferas de plastilina en el espacio”

Y ejemplifica:



H: Hidrógeno

C: Carbono

S: Azufre

²⁰Este tipo de situaciones han sido investigadas por Doyle en sus trabajos acerca del trabajo académico y las relaciones con la gestión de la clase. Como señala, Doyle, el *trabajo nuevo* involucran procesos cognitivos superiores y tareas que implican que los alumnos combinen información y operaciones de manera que no han sido especificadas de antemano por el profesor. Se trata de situaciones de mayor ambigüedad y dificultad para los alumnos y también para la conducción por partes de los docentes. En tal sentido, el autor señala que existen varios modos de hacer frente a las presiones que genera el *trabajo nuevo*. Una de ellas es la conducción *anticipatoria o pre-vaciadora del curriculum*, que consiste en eliminar la mayor parte de este trabajo a favor de un sistema de producción eficiente construido sobre la base del trabajo familiar. Otra alternativa es la *familiarización del contenido* que consiste en separar el trabajo en componentes pequeños y exponer repetidamente a los alumnos a estos segmentos. La opción de Marta se acerca más a esta alternativa. (Doyle, 1986:372)

Lo mismo hace con el cloro, el hidrógeno, el sodio y el nitrógeno.

Los alumnos deben asignar colores a cada una de estas sustancias y luego construir con esferas los siguientes modelos moleculares: agua, amoníaco, dióxido de carbono, según un dibujo que indica la composición de cada una de ellas. Finalmente, se presenta un cuadro de cuatro columnas: en la primera se presenta el nombre de la molécula (sal de mesa, alcohol, azufre, azúcar), en la segunda se indica la composición, en la tercera se presenta la fórmula y en la cuarta el alumno debe completar con el gráfico correspondiente a cada una de las moléculas.

Presentándolo de este modo, Marta busca una traducción simple de los temas a tratar, evitar las facetas “oscuras” y caminar sobre piso firme. Pero aun así, el avance se vuelve dificultoso y varios alumnos parecen “perdidos”. Inclusive son los pocos momentos en que aparecen murmullos y conductas disruptivas. Frente a ello, Marta advierte la dificultad e interviene acercando la tarea a una forma más procedural y aumentando la guía y dirección. El siguiente fragmento ilustra esta situación:

(Los alumnos comienzan a trabajar en grupos de a cuatro o cinco. Cada uno tiene su hoja de “Guía de trabajo”. Hay murmullo. Los niños/as charlan entre sí.

Un alumno de la tercera fila toma un libro de Ciencias Naturales, lo abre y lee un apartado sobre átomos y moléculas. Los demás niños del grupo se miran entre ellos y se ríen. El alumno sigue leyendo y mirando su hoja de actividades. El resto habla sobre una guitarra.

M va pasando por los grupos y mira lo que van haciendo.

Un alumno de la fila medio, sentado hacia el fondo del aula, cercano a la pared, [1] le pregunta a sus compañeros de grupo si el hidrógeno es azul. La alumna sentada al lado suyo le habla del color verde. Este grupo está trabajando, sólo hablan de la tarea que están realizando.)

Otro alumno dice:- “Graficar. Vamos a dibujar. Si no, ¿para qué nos pidió la plastilina?”

(Ruido, murmullo. Los alumnos de otros grupos hablan entre sí, mientras que en otros trabajan en silencio. M pasa por un grupo y ve una de las moléculas que armaron.)

[J: (a un compañero) Dos átomos rojos, ¡dale pibe!

(Algunos grupos, en especial el último de la fila del medio, siguen trabajando; y otros charlan de otros temas.)

M:- ¡Cinco minutos y paso a ver las moléculas que armaron!

(Hay ruido desde el patio y mucho murmullo dentro del aula. En el grupo del medio ubicado hacia el fondo, un alumno armó tres moléculas.)

M:- Todos tienen las mismas hojas y consignas. Todo depende de si son científicos ordenados o desordenados.

(...)

9:15

(El grupo del medio ya armó las moléculas, M les dice que pasen a otra consigna.)

M:- Sh, sh, sh. Yo les voy a decir una cosa, todos tienen la misma hoja, las mismas consignas. (Reitera) Todo depende si son científicos ordenados o desordenados. Ellos ya están por el cuadro (es la anteúltima consigna).

Dos alumnos dicen: Yo también.

(...)

M:(a un grupo) Todavía no armaron una sola molécula.

En el grupo del medio hablan sobre la tarea: Hay que hacer dos de carbono.

[Ao]:- Marta, ¿lo agrupamos de cualquier forma? (se refiere a las bolitas de plastilina)

M:- Lo agrupas como a vos te parece.

[Ao]:- ¿Está bien que de los dos salen dos? Y de los tres, tres (hace señas con la mano)

(Otro alumno la consulta por la cantidad de átomos a partir de la lectura de una consigna. Varios alumnos / as la llaman al mismo tiempo.)

(M pide que la escuchen. Todos se callan. Toma una molécula de un grupo y la muestra. Pide que miren hacia el pizarrón.)

*M: En el último recuadro donde tiene que hacer el modelo molecular del azúcar (se refiere a la última consigna del trabajo), **les voy a dar algunas pistas** para que armen el modelo molecular parecido al que armaría un científico.*

Anota en el pizarrón mientras sigue explicando

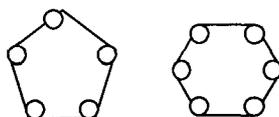
Hidratos de carbono

Glúcares

Azúcares

M: (continúa)- Los hidratos de carbono, también se los conoce por glúcidos, azúcares, generalmente tienen en su estructura... No me están mirando. Paren un segundo así pueden armar con sus pelotitas bien. Pochettino, acá. Los hidratos de carbono tienen en su estructura generalmente 4, 5, 6 carbonos y generalmente tienden a formar polígonos. Los carbonos serían las puntas de los polígonos.

(Grafica en el pizarrón)



M: (continúa)- Quiere decir que si tiene cinco carbonos, ¿qué polígono me va a armar?

[As]:-Un pentágono

M:- Un pentágono. Las puntas serían los carbonos. Pueden tener 3, 4, 5, 6 carbonos cada una de estas moléculas. Se los conoce como monosacáridos (enfatisa en el mono), la terminación que se les da químicamente es "osa", de ahí que el nombre sea glucosa. (enfatisa sobre la pronunciación de osa). La terminación "osa" indica que son monosacáridos. Pero la planta no hace sólo glucosa, hace cosas un poquitito más complejitas. Como por ejemplo, ¿qué? ¿Qué vimos que tenía la semilla de maíz cuando la partimos?

(Un alumno responde algo que no se llega a escuchar)

M: (retomando lo que dijo el alumno) Almidón, quiere decir que la glucosa se va a ir juntando todas estas moléculas que son monosacáridas, se juntan en otras cosas más complejas y van a formar polisacáridos. ¿Por qué poli? ¿Qué significa poli?

"Muchos" dice un alumno.

M: Muchos. Por lo tanto con muchas de estas moléculas, la planta va a formar almidón, otra cosa que es lo que da dureza a los troncos y a las ramas que es celulosa y también va a haber otro compuesto es el glucógeno, donde se guarda la energía y esto está en los animales. O sea que esto es de los vegetales y esto de los animales.

(Anota en el pizarrón Polisacáridos, celulosa, almidón.)

S: Cuando tengan que armar la molécula que les díe abajo, de azúcar, van a tener que trabajar con doce carbonos. ¿Cómo van a unir los carbonos? ¿Formando qué figura?

(Silencio.)

M: ¿Qué polígono van a formar? ¿Cómo se llama éste? (Señala en el pizarrón el hexágono.)

[Alumno]: Un hexágono

M: ¿Cuántos hexágonos van a poder formar con los átomos de carbono? Si este se llama monosacárido y este que tiene muchos se llama polisacáridos, aquel que tiene dos grupos monosacáridos...

[J]: Disacáridos.

VI. 2. Una nueva mirada a la luz de los testimonios iniciales

Si quisiéramos sintetizar los rasgos que emergen de esta caracterización, podemos decir que sin duda Marta presenta varios de los rasgos de lo que podríamos llamar, junto con Fenstermacher y Soltis (1999), un enfoque "ejecutivo" de la enseñanza.

(Estos docentes) creen que su forma de contribuir a la educación de esos niños es darles tanto un conjunto de habilidades básicas que les sean útiles durante toda la vida como un conocimiento de la disciplina específica que les permita progresar con éxito

por su escolaridad y eventualmente llegar a ser ciudadanos bien informados en una sociedad democrática. Prefiere los materiales organizados y sistemáticos, que los niños pueden seguir con facilidad. A causa de la secuencia lógica de estos materiales, los alumnos pueden desarrollar muy pronto pautas y estrategias útiles para manejarlos. Son materiales progresivos; es decir, los niños necesitan lo que aprenden hoy para resolver lo que harán mañana. Cada nuevo aprendizaje se construye sobre el anterior y conduce al siguiente.” (...)

Predomina en ella un enfoque de recepción y enseñanza directa. En el tipo de consignas que Marta propone a los alumnos pueden apreciarse las características de lo que Doyle denomina instrucción directa implica que *“las tareas académicas están cuidadosamente estructuradas para los estudiantes, que se les ha dicho explícitamente cómo lograr esas tareas y que son guiados sistemáticamente a través de ejercicios que los harán capaces de dominarlas”*. (Doyle, 1983)

El grado de enmarcación es fuerte y no parece haber mucho espacio para que los alumnos puedan cambiar el sentido de la clase. El ritmo es acelerado y hay momentos en que los alumnos parecen tener dificultades para seguir sus explicaciones o interrogatorios. Aunque ella no lo explicita en las clases o minimice sus efectos, aparece allí un punto de tensión o dificultad a los ojos del observador externo.

A su vez, a Marta le preocupa que los alumnos comprendan y establezcan relaciones entre los temas, por lo que dedica tiempo a dar ejemplos, a pedir a los alumnos que *“expliquen con sus propias palabras”*, a preguntar por cuestiones trabajadas otros años. Sin embargo, cuando propone tareas que, aunque estructuradas, apuntan a la comprensión, dirige su resolución a través de sus intervenciones.

En esta descripción aparecen algunos puntos de clara convergencia con algunos testimonios planteados por Marta en la entrevista inicial. En

algún sentido, sus palabras previas resuenan a la luz de lo observado: explicando, dando razones, confirmando, precisando. El siguiente cuadro expone el conjunto de aspectos que dan cuenta de las relaciones de consistencia encontradas:

2. Marta en el discurso y la práctica

Rasgos derivados del análisis de clases	Testimonios de la entrevista inicial
La voluntad "enseñante"	<i>"La desidia de los chicos es paralela a la desidia del maestro. Yo soy feliz en el trabajo.(...). El chico viene acá a aprender. Y el deterioro que vemos en la escuela en gran parte es culpa nuestra. El niño no aprende pero tampoco hay muchos dispuestos a enseñarle."</i>
Propósitos de la enseñanza de las ciencias: Énfasis en los contenidos conceptuales y en la observación del medio	<i>"Me interesa que al salir de la escuela tengan determinados mecanismos y herramientas. Y no les damos herramientas si no les enseñamos ciertos contenidos." "Aprender ciencias te permite ser un observador reflexivo, poder llegar a una conclusión sobre hechos cotidianos."</i>
El valor de la observación directa y de la imagen en el aprendizaje	<i>"Yo experimento... Por ejemplo, la otra vez estábamos viendo por qué fue importante que haya algas sintetizadoras, en relación con el origen del universo. Entonces, les hice traer clorofila, y después lo voy a retomar cuando veamos química. Surgió el problema, arriesgaron hipótesis, lo comprobaron y luego sacamos conclusiones. Me gusta que manipulen cosas, que puedan experimentar." "Pudieron comprobar, observando, divertirse, tener un papel activo." "Acá tenemos infinidad de medios audiovisuales. Yo hago mucho diagrama, trabajo mucho en el pizarrón. Cuando veo que algo no termina de entenderse, me busco otra cosa, un video, imágenes que puedan clarificar. Por ejemplo cuando vimos la teoría de la deriva continental usé imágenes con proyector de opacos."</i>

La importancia de tratar de cumplir el plan.	<i>“Que yo planifique no quiere decir que yo no me vaya de la planificación. Pero tengo bien claro a dónde quiero llegar con los chicos. Yo sé muy bien las actividades que les quiero dar, tengo mi carpeta didáctica y armo todo de tal modo de poder llegar.”</i>
La necesidad de un texto que organice la tarea	<i>Hasta este año trabajamos sin manual. Este año pedimos libro. Fue una concesión que hicimos, por la vida futura de los alumnos. Porque llegaban a la escuela secundaria y no sabían buscar la información en un contexto mayor de información, en un libro, en donde hay también mucha información paratextual. Y es una de las habilidades que creo que tienen que tener. Por eso pedimos libro. Y si es necesario completamos la información que trae el manual. “Para mí son dos cosas paralelas, puedo hacer un experimento, pero también hay que saber el nombre que le pongo a esto, ver el texto, el lenguaje científico de la cosa.”</i>
El lugar de la buena explicación y las sospechas del descubrimiento	<i>A veces perdemos cuantiosos tiempos en hacer esos juegos que no sabemos a qué conducen y al niño termina quedándole sólo una anécdota. Creo en las bondades de una buena explicación, y explico más de una vez. O lo explica Clara, desde otro ángulo. Por ejemplo, yo dibujo con muchísima rapidez. Y es muy probable que mis explicaciones vayan seguidas de gráficos, de dibujos.</i>
La necesidad de evaluar la comprensión del alumno y estar atenta para evitar que el error y la confusión se instalen.	<i>Trato de ir mirando lo que hacen, atender a las demandas. Si veo que las demandas son recurrentes paro y voy al pizarrón. Y explico. No me gusta ir a corregir cosas que estén mal. Prefiero aclarar. Paro y explico, vamos al texto y leemos dónde está la dificultad.</i>

Sin embargo, mientras algunas piezas parecen ir “encajando”, otras no encuentran aún su lugar en la trama. Surgen así interrogantes y puntos de discontinuidad entre las ideas planteadas por Marta inicialmente y la imagen de Marta que nos devuelve la observación de la clase: ¿Cómo hacer lugar, en

este esquema, a otros rasgos que definen el “buen aprendizaje” para Marta: la actividad y curiosidad del niño, la exploración, el planteo de hipótesis?

Experiencia y experimentación aparecieron en los testimonios iniciales asociados a indagación y descubrimiento: en el recuerdo de la escuela rural, en el relato del trabajo con la extracción de clorofila. En las observaciones de clases, en cambio, el sentido asociado a experiencia está más cercano a la idea de “percepción sensible”, de la que habla Aebli, que con la reflexión a partir de un problema, el planteo de hipótesis y su comprobación, que propuso la Escuela Nueva. Del mismo modo, “herramientas básicas” parece tener una interpretación particular en Marta, asociada a información, conceptos y habilidades.

Las entrevistas posteriores estuvieron orientadas a volver la mirada hacia su biografía y los diferentes momentos de su trayectoria. Permitieron estimar los inicios y su contexto, las figuras significativas, las experiencias cruciales, los obstáculos, el modo en que es caracterizado el hoy e identificar una serie de significados puestos en juego por Marta en relación con su acción como maestra, que arrojan nueva luz sobre sus motivos y sus razones, sobre sus luchas, sus propósitos y sus recursos.

VI. 3. En busca de algunas marcas biográficas

Marta proviene de una familia de maestros y, según relata, siempre tuvo la certeza de que iba a ser maestra. Le resulta difícil identificar un momento preciso en esa decisión, porque “*siempre supo que iba a ser docente*”, desde pequeña. Además de esta certeza, la evocación de la infancia está marcada por la presencia de un particular contacto con la naturaleza. Marta se recuerda a sí misma como una niña curiosa, inquieta, observadora:

“ Yo tengo una infancia, que desde que nazco hasta los siete años vivo a full, fines de semana en Yala, que es un paraíso terrenal, hay lagunas y cosas por el estilo, en permanente contacto con todo lo que es natural... Donde los niños andábamos libres por aquí y por allá, sin la vigilancia de padres, y que evidentemente, a mí me gustó siempre observar. A los seis años me acuerdo que le servía de guía turístico a un tío mío que quería ir a un arroyo, y yo me crucé todo un campo, me escalé un cerro con él para llevarlo al arroyo. Recuerdo en ese paseo haberme quedado mirando un escarabajo que hace unas bolitas de tierra, y me quedé mirando cómo el escarabajo hacía eso. Mi vida todo fue una cuestión de mirar, observar, detenerme, quedarme, eh... porque una flor me interesó, porque un insecto me gustaba, eh... Todo ese tipo de cosas siempre han sido fuertes para mí. Para mí tomar sol, y estar las avispas haciendo pelotitas de barro junto a mí, fuera de enloquecerme y salir corriendo cómo podrá hacer otro, yo me quedaba, tomaba sol y miraba las avispas. (...) Después, cuando volvemos a Rosario, una casa también, inmensa, con gran cantidad de espacio físico... Y siempre me gustó investigar ese tipo de cosas. Le inyectábamos suero a las orugas... eh... veíamos la evolución las mariposas monarcas...”

La escuela secundaria de la época tenía una orientación enciclopedista. Pero Marta rescata a una figura, su profesora de Biología: exigente, activa, apasionada.

“...una época en la que la escuela secundaria era altamente académica...Yo tuve la profesora de Biología más activa, y más excelente que se pueda haber tenido en una escuela secundaria. Las cosas que yo aprendí con esa profesora, fueron, impresionantes. Digamos, desde lo teórico, mi formación en botánica, zoología y anatomía, como se llamaban en aquel momento, era muy buena y me la dio esa profesora. (...) Era... un cascabel. No estaba un segundo sin trabajar. El pizarrón lo hacía de goma. Altamente exigente en cuanto a contenidos, pero que los daba ella, y los enseñaba de una forma impresionante.”

Marta tiene una valoración altamente positiva de esta profesora. Recuerda y aprecia lo aprendido con ella desde el punto de vista disciplinar. Pero además, esta profesora parece haber dejado “marcas” pedagógicas.

Más de una vez, en el presente, Marta se sorprende cuando “se ve a sí misma” en clase repitiendo sus gestos, frases y modos de hacer las cosas.

Luego de cursar el Bachillerato con orientación pedagógica se anotó en el profesorado. No tuvo dudas, porque, como dijimos, nunca había considerado otra posibilidad. A diferencia de su hermana, que decide hacer el profesorado después de una experiencia bastante traumática en la universidad y “empujada”, de algún modo, por Marta. En los relatos de estos inicios, aparece una fuerte motivación por la docencia y el placer que siempre le generó la enseñanza.

“Y yo me inscribí en el profesorado y ella se inscribió conmigo. Pero no era su vocación la docencia, como por ahí era la mía, que yo toda la vida dije que iba a ser maestra...”

“Hay personas que... elegimos la docencia, como yo, desde que abrimos la boca, eh... y hay personas que eligieron la docencia porque no tenían otra cosa para elegir. Yo elegí la docencia pura y exclusivamente porque me causa placer enseñar, porque evidentemente... nací para eso, y me resulta fácil. (...) Pero... no sé... yo enseño porque soy así, porque me gustó toda la vida enseñar...”

El profesorado, de donde egresó en 1976, le ofreció también una formación disciplinar sólida, que también Marta aprecia.

“Mi profesora de Lengua era profesora de Letras en la universidad; mi profesora de Matemática, era profesora de Matemática de Ingeniería. Todas eran profesoras universitarias. Venían con un nivel académico y exigían como si estuviéramos haciendo una carrera universitaria. Yo no iba a ir a rendir un examen de una materia, con los apuntes de clase como hacen los pibes ahora. Yo tuve que buscar bibliografía..... Eran otros tiempos, eran otras las exigencias.”

“Toda la parte de teorización de las áreas, la dieron las que tenían que dar. Vimos conducción del aprendizaje, con la profesora de práctica. Ciertas cosas de psicología evolutiva las vi con la profesora en psicología evolutiva. Pero la de Lengua dio Lengua, la de Matemática dio Matemática, la de... Biología dio Biología, y cada una dio lo que tenía que dar.”

En contraste, respecto de la formación pedagógica, tiene menos recuerdos, y algo fragmentados. Señala el contacto con ideas de corte social y emancipatorio propias de la época: "...leímos a Paulo Freire, me acuerdo que leímos cosas en portugués." También recuerda que la formación didáctica se refería más que nada a lineamientos generales acerca de cómo planificar, con un énfasis en los aspectos formales de la enseñanza: "...me hacían graduar las actividades, iniciales, que eran las motivadoras, actividades de desarrollo, actividades finales... de culminación o evaluación. Mucho objetivo, mucho objetivo..."

Luego vinieron las primeras suplencias. Las "marcas" de esa etapa no parecen haber sido tan profundas, desde el presente. Experiencias transitorias, algunas de las cuales comenzaron incluso antes de terminar el profesorado. Había pocos docentes y Marta había hecho el bachillerato con orientación pedagógica, por lo que pronto comenzó a cubrir algunas suplencias en escuelas de la zona.

Sin embargo, hay una experiencia investida de un sentido especial para Marta. Ya había aparecido en la entrevista inicial y vuelve, una y otra vez, como el tema en una melodía, en relatos cargados de emoción y de nostalgia. Se trata de los años transcurridos en Alvarez, como maestra en una escuela semi-rural, siempre en la provincia de Santa Fe. Por momentos pareciera que "todo lo bueno" pasó allí. Una escuela pequeña; un grupo de docentes muy unidos y comprometidos con la tarea. Un lugar al que maestros y alumnos pertenecían y al que iban, incluso, hasta los días sábados. "*Éramos un grupo de adultos que trabajábamos un montón y tirábamos todos para un mismo lado*"

Álvarez era un pueblo de agricultores, pero "*se veía también mucho movimiento de dinero*". A la misma escuela asistían los hijos de los ricos y los niños de familias humildes que trabajaban el campo. Incluso, algunos que

trabajaban y había que ir a buscarlos a su casa cuando se ausentaban durante varios días:

“Ahí tenía... niñitos que tenían fortunas incalculables, y, niñitos que trabajaban. Entonces, de golpe, por ahí, me tenía que caminar dos, tres kilómetros para ir a hacer una visita domiciliaria de un niño que, en diez días, no había aparecido en la escuela, para ver por qué era que no venía. Y tenía la mitad del grado que a la tarde estaba que se dormía, o cansado porque había estado trabajando toda la mañana, y niñitas que los padres venían a verse una obra de teatro a Buenos Aires, en avión, se hospedaban en el Sheraton, y, el lunes la niñita llevaba los regalos que los padres le habían llevado.”

Allí se respiraba libertad. Además, el propio entorno rural era propicio para enseñar ciencias. Esos años con niños de tercer grado fueron el “laboratorio” de su ideario pedagógico de impronta escolanovista y de sus iniciativas como maestra novel: rincones de ciencias, almacén, huerta escolar, juegos matemáticos con la tabla pitagórica, trabajo con un libro de lectura armado entre todos a partir de las actividades de la clase. Fueron sin duda años de “oro” para Marta.

“Pero por otro lado, el espacio... te generaba posibilidades de hacer un montón de cosas, eran aulas enormes.... Y...la escuela tenía espacios enormes, entonces, estaba la que se encargaba de jardín, y con los chicos armábamos jardín, los sábados a la mañana íbamos y cada una se encargaba de una actividad, una tenía jardinería, yo tenía el... el atelier de títeres. Éramos jóvenes y estábamos totalmente... locas. (...) Y el sábado a la mañana la escuela funcionaba como cualquier otro día, porque había niños pululando por toda la escuela, haciendo cosas, y, sin dirección ese día (...) Además, sin necesidad de tanto permiso para todo. De vez en cuando... yo me caminaba dos kilómetros a una laguna con los chicos (...). Se llamaba Paquena. Si vos querías hacer un trabajo de campo, en un ecosistema acuático, te ibas a la laguna de Paquena. Ahí encontrabas desde patitos, hasta renacuajos, o hasta... lo que se te ocurriera. (...)Y bueno... ¡mi rincón de ciencias! Tenía un montón de nidos...la consigna era que tenían que estar vacíos. Teníamos niditos, teníamos colecciones de hojas, ¡qué sé yo!, de todo..., muestras de agua, algunos ejemplares vivos que conservábamos.”

“Teníamos un libro de lectura que lo armábamos nosotros. Ellos habían elegido el nombre y lo fuimos haciendo. Yo les llevaba los textos, muchos estaban vinculados con actividades que sucedían realmente en la escuela. Por ejemplo, si hacíamos trabajo de campo, entonces la lectura, era el trabajo de campo. Por ahí, yo les llevaba texto sí de autores y todo ese tipo de cosas... de la parte de lengua pero... al terminar el año cada uno tenía su libro de lectura. Era con cosas que le quedaban registradas cosas de su vida. Por ejemplo, el almacén “Miguelito”, era una de las lecturas. Y ahí, en la lectura contaba cómo era que habíamos armado el almacén en el aula y todo lo demás.”

Las experiencias de estos años no sólo aparecen gratificantes desde el punto de vista del trabajo de aula. En la misma época, Marta participó de una actividad de capacitación en enseñanza de las ciencias en la institución oficial que a cargo de la capacitación y el perfeccionamiento docente en Rosario. *“Cursos largos, de todo un año, no como los cursitos sueltos de ahora”*. El curso estaba a cargo de todo un equipo, y *“no había una que fuera mala”*.

Marta estaba interesada en estos temas, pero a la vez sentía que era el área en la que estaba menos capacitada desde la formación de base. Las propuestas de las capacitadoras eran interesantes y llegaban, además, en un momento de entusiasmo y experimentación.

“Fueron cosas que se dieron paralelas. (...) Junto con mi primer año de Álvarez, yo empiezo a hacer cursos en el Instituto Superior del Profesorado. Y empiezo con todo ese tipo de cosas que...es como que me justifican... muchas de las cosas que yo quería que se me justifiquen. Entonces, eh... para mí el aplicar ciertas didácticas de las ciencias, no fueron tan difíciles porque en realidad siempre lo había hecho desde... cosas anecdóticas que he hecho en mi vida por...que he sido una curiosa.”

Este curso fue de un alto valor formativo. Se contactó con ideas que parecían sintonizar con las propias y accedió a recursos de todo tipo. *“Me acercaron a bibliografía que no había recibido en el Profesorado, libros que*

todavía hoy tengo y uso.” Por un lado, la experiencia significó una gran apertura y una gran movilización –“esas profesoras me rompieron la cabeza” –. Por el otro, miradas desde el presente, esas profesoras no hacían más que confirmar y brindar soporte teórico a los ensayos que Marta venía haciendo en una línea similar. ¿Cómo era el enfoque que le proponían?

“Sus clases eran altamente prácticas...nos enseñaban cómo, por ejemplo, un niño para ver “cambios de estado” no tiene por qué ir a estudiarlos de un libro, cuando puede verlo con experiencias que le resultan maravillosas... que los maravillan y que no se las van a olvidar nunca. Eh... cómo estudiar las partes de un corazón, armando un corazón en una caja de zapatos...”

Los años de Alvarez también estuvieron marcados por oportunidades importantes para el desarrollo profesional. Fue una época de reformas curriculares en la provincia. Y Marta fue convocada para participar de modo directo en el proceso de implementación del nuevo diseño curricular. Todo comenzó con una supervisora que fue a observarla a la escuela:

“Fue una época de cambio de curriculum en la provincia de Santa Fe. En el segundo año de estar en Alvarez... Allá los cambios se hacían en forma paulatina, grado por grado....Se implementa el diseño curricular de 4º grado, con un amplio enfoque en Ciencias. Y llega una supervisora a la escuela. Ella quería reunir maestros del ciclo y hacer la bajada del diseño. Y ella me llama para armar las actividades de Ciencias, como coordinadora....Yo tenía 22, 23 años...La supervisora, que ya venía con una fama terrible, había llegado a la mañana (...) Te revisaba carpeta, se instalaba y observaba clases. Bueno, a la tarde, en la primera hora, se va a primero, en la otra se va a segundo, después la veo que se va a la dirección. Creí que se iba a ir en el colectivo que pasaba a esa hora. Bueno, yo me aflojo y sigo trabajando en clase. Me acuerdo que estaba en una mesa, con todos los niños tirados encima, haciendo reconocimiento de almidones, y de azúcares, y de lípidos, y toda la historia y... y tenía una niñita que iba haciendo los registros en el pizarrón. Y en todo ese caos...se me aparece la supervisora.”

Luego de participar un rato de la clase, la supervisora le pidió que participara de la “bajada del diseño”, que consistía en efectuar un análisis del marco teórico y de los contenidos y una selección de actividades. La idea era trabajar con un equipo de docentes y luego organizar reuniones de difusión de la propuesta con otros maestros del ciclo.

“Me daban los diseños curriculares antes de que les llegaran a los maestros. Teníamos que leer todo el enfoque teórico, dar una bajada teórica de lo que el diseño proponía para el área, dar un pantallazo general de los contenidos...Y la bajada práctica. Por ejemplo, yo tenía que seleccionar desde los contenidos, qué posibles actividades había para abordar tales y cuales contenidos.”

“Por ejemplo, planteamos que no es necesario tener un laboratorio, que el laboratorio puede ser un simple cajón, entonces nosotros llegábamos con el cajón. En el cajón, había todo material de laboratorio que se había hecho con material de descarte. Entonces, por ejemplo, tubos de ensayo hechos con lamparitas, soportes para calentar hechos con latas de duraznos.”

Esos primeros años también fueron más intensos en lo que se refiere a la actividad política. Marta asocia esta mayor participación en este tipo de actividades con su situación personal y familiar: *“...había mucha más actividad política en mi etapa de Rosario, porque era fundamentalmente soltera. (.....) Era soltera y no tenía niños. Ahí podía hacer absolutamente todo lo que yo quería.”*

A la experiencia de Álvarez le sucedieron otras, no tan gratas. Marta se presentó a concurso y obtuvo un cargo en una escuela de la ciudad. Sus recuerdos son desagradables y dan cuenta de momentos de desencanto frente a un grupo humano muy hostil y una modalidad de trabajo totalmente opuesta a la que venía desarrollando.

“La escuela que elegí estaba cerca de casa. Allá las escuelas tienen categorías: 1ª, 2ª, 3ª y 4ª. Y ésta era una escuela de primera. Tenía un laboratorio impresionante. Pero

era un verdadero nido de víboras...Yo venía de trabajar dos años con libertad...y divirtiéndome...y realmente se trabajaba. Y acá te miraban de costado si hacías algo llamativo. Estuve medio año y me fui a trabajar a una escuela con niños a disposición del juez de menores.”

Los años siguientes los pasó allí, en la Escuela de Reeducación Social. A cargo de grado en ambos turnos, y cumpliendo también funciones de directora. Niños entre seis y catorce años, la mayoría en condición de sobriedad, con problemáticas importantes en lo social y familiar. A menudo llegaban a la escuela el día lunes afectados por todo tipo de experiencias traumáticas. Era necesario “trabajar” mucho y desafiar el ingenio para poder hacer lugar al aprendizaje.

“A veces me los llevaba al arroyo a pescar. Y luego traíamos los peces y armábamos una pecera y los cuidábamos. Y qué importante era para ellos darse cuenta de que podían cuidar algo.”

Marta recuerda especialmente a “Idi”. Así le decían a un alumno que tuvo allí. Lo habían encontrado, con sus tres hermanos, abandonado en un terreno baldío. A pesar de estar en edad escolar, cuando Marta lo recibió en la escuela, no podía articular palabras, pronunciaba unos pocos sonidos. Con él construyó una relación de gran afecto y cercanía, en la que Marta se involucró de modo especial: lo acompañaba a visitar a su hermana, que estaba en otra escuela, lo invitó a su casa para las fiestas.

Desde hoy, Marta está segura de que esos años, aun diferentes a los de Álvarez, dejaron profundas huellas, de otra naturaleza. Segura, y visiblemente emocionada, así describe lo que esta experiencia le dejó:

“Que todos los chicos son educables. Que no hay niño que no pueda aprender. Sólo tienen que sentir el compromiso y el amor que el maestro tiene por ellos.”

En este tiempo la convocan nuevamente para participar de otra etapa del proceso de reforma curricular. Y Marta participa del trabajo en el área de Ciencias Naturales, esta vez, para quinto grado. Aunque “ya no era lo mismo”. El equipo original, que estaba integrado por otras maestras de la escuela de Álvarez, se había desmembrado porque varias, incluida Marta, ya estaban en otros puestos. Las personas con las que trabajó *“eran mucho más estructuradas”* y el propio producto del trabajo no tenía, para Marta, las características de la primera experiencia: *“...hubo una bajada, pero fue mucho más teórica”*.

Transcurridos dos años, la escuela cambia de dependencia y Marta pasa a otro establecimiento. Pero allí estará allí sólo medio año más. En ese momento, se produce su traslado a Buenos Aires, que marcará, por cierto, un cambio de rumbo significativo en su vida. Al llegar, Marta se estableció en la capital, pero empezó a trabajar en la provincia de Buenos Aires, en una escuela de un barrio muy humilde del partido de La Matanza.

Si bien no evoca este momento como particularmente traumático, recuerda el impacto del cambio: otras escuelas, otro diseño curricular, otras reglas de juego para acceder a los cargos. Allí estuvo unos meses y si bien estableció buenos vínculos con el personal directivo, dejó ese trabajo para tomar una suplencia en la Ciudad de Buenos Aires. Hasta ese momento había venido rechazando los ofrecimientos de suplencias allí porque eran por eran de cuatro o cinco días, *“y yo no entendía cómo era el sistema de suplencias acá en la Capital Federal”*. Pero finalmente, decidió probar. Así comienza un período de transición en los que realizó algunas suplencias en distintas escuelas hasta que obtuvo su cargo titular y se estableció en la escuela en la que todavía está actualmente.

“Y bueno, pasé de ser suplente, a ser interina, de interina titularicé en otro grado y cubrí otro interinato acá, el de Alicia ...hasta que logré trasladar mi cargo titular a esta escuela, y ya quedé titular acá. Y así pasaron veintiún años.”

En esta escuela han transcurrido los últimos veinte años de su vida como maestra. Como dijimos, la escuela recibe alumnos provenientes de sectores empobrecidos.

“Gran parte de los chicos que vienen acá, vienen de la Villa Uno, Once, Catorce, que tienen que caminar de diez a quince cuadras para llegar a la escuela, del primitivo Barrio Rivadavia y de los distintos complejos que se fueron haciendo en el Barrio Rivadavia, más los del barrio hoy día...”

Eso no significa, necesariamente, que sean alumnos con problemas en sus vínculos familiares o que no tengan contención suficiente: *“tenés un buen número de familias constituidas”, “son chicos en general bien atendidos”*. Pero sí es cierto que se trata de niños y adolescentes cuya vida cotidiana está marcada por el contacto con situaciones de pobreza, violencia y exposición a la droga:

“Los niños vienen y te cuentan, que en la puerta de la casa mataron a alguien, con la misma frescura con la que vos decís “hoy me lavé los dientes”. Parece como que fuera su realidad. (...) Pero ellos conocen..., por ejemplo, de drogas, más de lo que vos podés llegar a conocer. Saben que tal esquina de la Villa, los ‘fisuraditos’, se dan con ‘Base’, que en tal lado usan pegamento, que estos fuman porro... Y hablan con vos como si fueran adultos. Este grupo no tanto, es un grado bastante añado en un montón de cosas. Salvo alguno que otro niño que por ahí sospechemos que se fuma algún cigarrillo de vez en cuando, no se ven perfiles como hemos visto otros años.”

También es una escuela cuya matrícula tiene un porcentaje importante de hijos de extranjeros: bolivianos y coreanos principalmente.

“Cuando vengo a trabajar acá me llama la atención la cantidad de extranjeros que tenía. Acá he llegado a tener dieciocho coreanos en un grado. Hubo situaciones en las

que tuve que implementar otros mecanismos...porque ante todo tenés que enseñarle el idioma, paralelamente a todo lo que tenés que enseñarle de las otras áreas.”

Con el correr del tiempo, Marta fue buscando modos de dar respuestas a los desafíos e interrogantes que la propia práctica le planteaba. La tarea presenta dificultades, pero Marta no abunda en ello ni atribuye un carácter adverso a las situaciones cotidianas. Más bien, hace alarde de sus logros, de esos “grandes momentos de enseñabilidad”, como el general que relata las hazañas al mirar sus medallas:

“Estando como maestra de 1º me derivaron una chica hipoacúsica, que había sido alumna del Roca. La madre cuando vino tenía muchísimos miedos, porque la nena se chocaba, se caía. Y acá aprendió a leer y a escribir...y el mismo grupo te sirve de soporte. Ellos mismos me decían cuando la nena no entendía o no me podía leer los labios. Y ese mismo grupo lo tuve después en 7º. Y le pedí a María del Carmen que leyera. Y los chicos me querían matar, porque ella no había leído más desde que estuvo conmigo. ¡Y yo le había enseñado a leer! Yo le puse una de mis caras y le dije: “María del Carmen, leé, porque te tengo que poner nota”. Y leyó. Y sus compañeros no le conocían la voz....Entonces, esas son las cosas que te van marcando....”

“A veces es una carita de felicidad, a veces es que deje de portarse mal porque logró engancharse con una materia... que antes le resultaba árida... es que vaya conmigo y de golpe me diga “¿acá dice calendario?”. Yo me acuerdo cuando tenía... la primera vez que tuve primer grado, que...(pausa) decía “estos chicos no van a aprender a leer nunca”. Y mi directora, la que me había puesto en su momento en primero, cuando me ve que yo estaba con esa angustia, me dice: “Esperá Marta, esperá, dales tiempo”. “Pero me da la sensación de que se han olvidado de todo”, decía yo. “Esperá a la primavera” me decía ella. Era agosto. Y de golpe, empezaron a leer. Y yo tenía un niño que era tartamudo (...) La primera vez que ese chico tartamudo leyó, yo me puse a llorar. ... Yo siempre digo que un maestro se siente maestro, en primero, cuando sus alumnos leen. (...) Con los más grandes, a veces, es esa cosa que el niño venga y te diga “¡este ejercicio me dio! ¡Ah, entonces, esto es así!”. Una cara, un gesto..., todo te dice que el niño aprende...!”

Uno de sus mayores logros, su gran baluarte, es haberse convertido en una figura de referencia para sus alumnos y para sus familias.

“Tengo un ex alumno que ahora está viviendo en México. Pero cada año que viene se encuentra a cenar conmigo. Y la última vez que vino, me dijo: “En un momento muy difícil de mi vida, la que me tiró una soga, fuiste vos.”

Sus testimonios hablan de una relación de cercanía, confianza y compromiso: padres que se acercan en busca de consejo, visitas a las casas para preguntar por un alumno que faltaba a clase por varios días, ex alumnos que golpean la puerta de su casa para pedirle ayuda, o a veces, comida.

“Yo sigo viéndome con mis ex alumnos, ... mis ex alumnos pasan con un auto y se bajan a hablar conmigo, sus madres me encuentran en el supermercado, sus hijitos vienen a la misma escuela y dicen: “¡Mirá que ésta fue mi maestra! ¡Pero cuidado con ella que te va a llevar derecho!”. Eh... son muchos años de estar en la escuela. Y... que fundamentalmente me he comprometido siempre con cada cosa.”

“Yo soy de las que me he pateado la villa para ir a buscar a un padre, para ir a ver qué pasaba con un chico por qué no venía, eh... de enterarme que un ex alumno mío tomó pastillas para suicidarse e ir a verlo, qué sé yo...(...) el que por ahí vengan y se encuentren que tengo las fotos pegadas en las paredes de ellos... Todo eso tipo de cosas. Uno establece vínculos que terminan siendo altamente afectuosos.”

“Son muchos años de trabajar en esta comunidad. Es una comunidad difícil que, el padre a veces necesita ser escuchado ... que viene y te cuentan sus más profundos secretos. Padres que por ahí han sido muy conflictivos con maestros en otros grados, y después, llegan acá y... se han llevado plenamente bien conmigo.”

El viaje a Salta de los alumnos de séptimo es otro de sus logros. Durante mucho tiempo a Marta le generó insatisfacción el hecho de que

participaran de esta experiencia sólo un grupo de cada grado, ya que el viaje se hacía a través de una empresa de turismo y muchas familias no podían solventarlo. Impulsó, finalmente, un cambio en este sentido y hace unos años que el viaje se realiza a la provincia de Salta. Los alumnos, acompañados por ella y algunas docentes más de la escuela, se hospedan en una escuela rural y realizan paseos y otras actividades de intercambio con los alumnos de allí. Esto requiere autorizaciones, que Marta gestiona año tras año y una organización de los padres y los alumnos para recaudar fondos.

A la par que fue convirtiéndose, según su director, en una especie de “caudillo” de la escuela, segura de sí, con apoyo comunitario; fue involucrándose cada vez menos en actividades de carácter político y profesional en general, más allá del vínculo de compañerismo que la une a unas pocas maestras de la escuela y antiguas directoras. Su última participación importante en reclamos de tipo gremial fue durante 1988:

“A partir de ese momento, me volví totalmente agnóstica con todo lo que es el gremialismo y todo lo que es la política de las bases, acá en Capital Federal. Y nunca más quise participar de nada. Eh... digamos que en las provincias, en cambio, se tienen otros conceptos de todo ese tipo de cosas. Allá la docencia es mucho más activista que acá. Yo acá veo siempre las mismas caras....Yo allá con Sebastián de un año me he ido a manifestaciones...ante un paro, las escuelas se cerraban. Acá es distinto.”

También fue virando hacia una actitud más esquiva y escéptica con respecto a las iniciativas y proyectos de capacitación y desarrollo profesional impulsadas desde la gestión.

“Bastante poco me involucro y no tengo ganas de ir a perder el tiempo en cosas que no me gustan demasiado. Hay muchos técnicos que hace tiempo que no agarran una tiza.”

Una experiencia decisiva en este proceso de distanciamiento tuvo lugar hacia fines de la década de 1980, en el marco de la implementación del Diseño Curricular de 1986. Si bien los principios pedagógicos y las finalidades de ese curriculum eran defendibles, según su opinión, el documento tenía debilidades en la formulación de los contenidos.

“Para mí tiene un marco teórico precioso...impecable, bonito, pero como bajada de contenidos, no sirve. No sirve y mucho menos, para el maestro que es inexperto. (...) Te da posibilidades de no hacer. Te da posibilidades de hacer muchísimo, pero también te da posibilidades de no hacer. Si a vos te gusta rascarte, te podés rascar y a la luz del marco teórico del diseño. Vos podés tomarte amplios años de descanso. Entonces... a veces, ciertas cosas, mucho más pautadas, serían más viables para levantar la calidad de educación que se quiere levantar. Cuando vos te ves exigida desde la letra, por una serie de cosas que el niño tiene que tener (golpetea la mesa) al terminar el año, bueno, te vas a ver obligada a hacerlas.”

Si bien Marta participó en las evaluaciones, considera que el dispositivo de consulta y difusión no garantizó una adecuada participación de los docentes ni la consideración de su perspectiva: *“...todo estaba cocinado. Todo se cocina a espaldas de los comensales. Te hacen hacer evaluaciones y después, nada...”*

En ese mismo marco, participó de una propuesta de capacitación en el área de Lengua. En un contexto caracterizado por la difusión del ideario constructivista en las escuelas. Para Marta, se trata de toda una época que marca un punto de inflexión. Allí ubica el inicio de una serie de propuestas que guardan continuidad hasta la actualidad, y que están, a su entender, basadas en interpretaciones inadecuadas y psicologizantes acerca del aprendizaje escolar y la enseñanza.

“Ahí empezó todo lo del constructivismo...Yo escuchaba lo que decían y pensaba: “¡Qué distinta es la realidad!” Me acuerdo que nos habían dado una observación de clase de una maestra que enseñaba la letra F. Por supuesto, la defenestraron a la

pobre, porque no era lo que estaba de moda. Y nosotros, con otra compañera, salimos a defenderla. Para nosotros no todos los alumnos podían aprender de un modo constructivista. Hay niños que necesitan una cosa mucho más secuenciada, más programada, con límites precisos. (...) Les dijimos que eso no era un método, sino una apoyatura didáctica que había que complementar con otras cosas. Que a veces podía servir palabra generadora, el texto, etc. Que lo importante era aprender a leer, más allá del método. (...) Pero al final, en la evaluación, los niños que mejor anduvieron fueron los pautaditos...(riendo)".

"Por ejemplo. El uso de la mayúscula de imprenta....no es un tipo de letra cercana a la realidad del chico. Todo está en minúscula de imprenta...fijáte. Y los maestros siguen con esto...Y les cuesta un Perú llegar a la cursiva...El niño tiene que aprender sin anestesia todos los tipos de letras en la edad que corresponde."

Estos problemas surgen, en su opinión, de una interpretación inadecuada de ciertos aportes de la Psicología en el contexto educativo. Marta polemiza irónicamente con esta posición:

"Yo creo que el día que la psicología llegó a los hogares y a las escuelas a través de "Vosotras" y de "Para ti", todo se fue para canales que no debían haberse ido. Se dejaron de justificar ciertas cosas y las justificaron a través de "al niño no esto", "al niño de aquello", de "pobrecito" ... se dejó de tener excelencia en ciertas cosas...en pos de los conocimientos previos pierden horas y nunca hay conocimiento posterior."

Para Marta, se trata de un discurso pedagógico que se instala como una jerga y que repiten los docentes para justificar lo que hacen: *"Me refiero a todo eso... todo eso estructurado que marca todas las planificaciones y todas... eh... todos los discursos que el docente hace cuando justifica su tarea."* De alguna manera, Marta, en su solipsismo, trata de inmunizarse contra ese tipo de influencias y defiende "su forma de enseñar":

"A mí me pueden cambiar todos los diseños, pero yo no voy a variar mi forma de enseñar. Por eso, estos diseños curriculares, no sé hasta qué punto sirven...porque el marco teórico lo podés obviar..."

Esta forma de enseñar es el resultado de una búsqueda de respuestas frente a los desafíos de la práctica y de un impulso autodidacta por conocer:

"Todo te va haciendo modificar tu forma de trabajar. Porque cuando ves cuatro caras que te están mirando y no entienden nada...te rompés la cabeza para ver cómo hacerlos seguir el hilo."

"El otro día una de las residentes a mí me preguntaba si eh... yo todavía cuando vengo a dar clases, necesito estudiar...y yo la miré y le dije: "¡Pero por supuesto! ¿j. Cómo no... ¿! Cada vez que preparo una clase... ya el hecho de que investiguen cuatro o cinco libros... ¿Sabés cuántas veces me ha pasado que frente a un mismo tema, un día lo veo enfocado en otro libro y me doy cuenta... que hago un clic y digo "¡mirá qué piola que está esto, qué fácil está para enseñarlo!"

"Yo soy una autodidacta, me la paso leyendo y me miro dieciocho libros sobre el tema. Pierdo mucho tiempo en eso...ese tipo de contacto con el libro te va haciendo cambiar. Y digo, bueno, la docencia es eso, es cuestión de aprendizaje mientras vas enseñando".

VI. 4. Reuniendo los hilos de este relato

Hemos procurado describir las ideas de Marta a partir de la entrevista inicial. Luego, efectuamos la descripción de los rasgos que definen su modo particular de llevar a cabo la tarea. Intentamos, a partir de allí, y siguiendo lo que fue la secuencia propia del dispositivo de indagación, establecer relaciones entre ambos conjuntos de datos. Surgieron, entonces, importantes

relaciones de consistencia, y algunos interrogantes, especialmente ligados al contraste entre ciertas descripciones relativas al “buen aprendizaje” y al lugar de la experiencia en este proceso y los modos de trabajo privilegiados en clase.

El análisis del recorrido biográfico nos enfrenta a contrastes y pasajes importantes: de lo rural a lo urbano; de relaciones de solidaridad y compromiso entre el cuerpo docente a formas de relación desviadas, no comprometidas; del reconocimiento global, en su provincia, a una posición de reconocimiento local.

Los contrastes son fuertes en su relato, señalan rupturas a las que ella alude de diferentes formas pero también llaman la atención sobre rasgos que persisten, de ciertas líneas de continuidad.

Llegados a este punto ¿Qué retrato surge de su propio modo de entender la docencia? ¿Qué puntos de tensión aparecen?

Marta se muestra como segura de sí, de lo que dice, lo que hace, lo que persigue. Por sobre todo, segura de ser maestra. Tanto que no puede imaginarse a sí misma de otro modo, dedicándose a otra actividad. Ser docente, enseñar y ver aprender a los niños, le causa placer.

Pero además de emociones, tiene propósitos y razones para justificar lo que hace desde un sentido personal y social. Se siente parte, como los docentes del primer modelo analizado, de una tarea que es socialmente legítima y valiosa para las personas. Esa misión, que algunos “traidores” o “vagos” hoy abandonaron, tiene que ver con alfabetizar, con dar herramientas básicas para “manejarse en la vida” como ciudadano, poder seguir estudiando y tener éxito en la escuela secundaria, ser críticos con respecto a los medios, liberarse de falsas creencias muy arraigadas.

Ciencias Naturales, particularmente, permite el acceso a una serie de conceptos específicos pero además contribuye a la capacidad de observación

de la realidad y a la comprensión del mundo, particularmente del entorno cotidiano del alumno.

El saber es muy valorizado por Marta y está investido de cierta autoridad. Es importante conocer y estar informado. Esta valorización del saber tiene la impronta de su escuela secundaria y de la sólida formación disciplinar que tuvo en el profesorado. Pero ese saber, que constituye una herramienta central que una sociedad tiene para ofrecer, debe poder ser accesibles a todos, quienes tienen un contexto familiar culturalmente rico y pueden recibir apoyo de sus padres y quienes no. Porque, como la Escuela de Reeducción Social le enseñó: “todos los niños pueden aprender”.

Allí reside el desafío de la enseñanza y hacia allí están encaminados sus propósitos como docente: transmitir “a todos” un saber que es valioso y herramientas básicas que permitan a los sujetos comprender el mundo, ser ciudadanos informados para manejarse en la vida adulta y poder continuar estudiando. Desde esa perspectiva, toma sus decisiones con respecto a la enseñanza: qué contenidos priorizar, cuánto tiempo dedicar a ellos, qué lectura hacer del currículum, qué materiales usar. Por eso el propósito, como decía Dewey, es “la vista de un fin”.

Asimismo, a lo largo de su trayecto Marta ha construido un conjunto de representaciones acerca de lo que considera deseable en términos de aprendizaje. La huella subjetiva de sus aprendizajes de la infancia y de sus primeras experiencias como maestra rural y el recuerdo de sus primeros alumnos, parecen investir esta concepción y la sostienen en el discurso y en la emoción a pesar del cambio de contexto y el cambio de su propia práctica. ¿Cómo es, para Marta, ese “buen aprendizaje”? Es “no archivable”, deja “marca” en el sujeto, pasa por la experiencia:

“Esos aprendizajes son inolvidables, no archivables. (Pausa). Las cosas que son significativas, son difíciles de olvidar. (...) Son sensaciones que a uno le quedan y que... yo me sigo encontrando con mis ex alumnos que son grandes, y cuando me

hacen referencia a cosas, eh... se acuerdan... “-¿Se acuerda cuando mirábamos el microscopio?”

“Observar hechos que son frecuentes, habituales..... y... tratar de preguntarse por qué pasa esto, eh... qué pasaría si... estas variables no se dan, eh... qué pasaría si agregó una nueva variable”

“Yo me doy cuenta, por ejemplo, que... un niño de séptimo no logra entender ciertas cosas de ubicación en un mapa, porque cuando estuvo en los grados inferiores nunca salió a entender el por qué su sombra no es la misma a las ocho de la mañana, que a las doce, que a las cuatro de la tarde... Eh... porque no salió a dar una vuelta a la manzana y tratar de representar cosas en un plano. Eh... porque les resulta muy difícil elevarse y armar el plano del grado. Eh... entonces no van a entender una disposición física de un mapa cuando llegan a séptimo. Eh... cosas que los maestros creen que es perder el tiempo... Cuando yo digo que, un día salí con mis alumnos a medir cuántos..... cuántos metros tiene la rampa, eh... me miran y creen que... yo me río y creen que es un chiste, y les digo “tiene un cuadra”. Porque lo medimos.”

“Soy usadora de medios audiovisuales, y, la facilidad que yo tengo para graficar y dibujar, hace que en cinco segundos, con observaciones que hayan tenido totalmente aisladas los niños, se puede armar en el pizarrón un ecosistema a medida que ellos me van hablando. Pero, lejos... sé que no es lo mismo. Dibujar un cangrejo que encontrar un cangrejo. Que desplazarme con un cangrejo a la escuela, y tratar de mantenerlo con vida, de ver qué es lo que come, de analizar por qué cambia de color cuando muere...”

Esta idea está teñida, como se ve, de significados escolanovistas, ligados a la actividad del niño y la exploración. Pero no está asociada, para ella, a métodos autoestructurados. Y el valor de la experiencia sigue estando presente, sin dudas, en el pensamiento de Marta. Como representaciones acerca de lo deseable, en materia de aprendizaje, que la enfrentan cotidianamente a una tensión: ¿cómo puede lograrse la meta de que “todos” puedan alcanzar esos saberes básicos y, además, hacer lugar en la escuela a esos momentos de aprendizaje inolvidables? ¿Cómo ser fiel al compromiso

ético-político de la socialización y la alfabetización sin traicionar este sentido de la experiencia?

A esta tensión “representacional”, se añaden las dificultades propias que devienen de “lo real” y que dan cuenta de la discontinuidad entre intención e instrumentación. Tensiones, éstas, que probablemente también estuvieran presentes, aunque en menor medida en la escuela de Álvarez. O quizás resulten menos perceptibles hoy debido a la indexación afectiva que tiene esa época mirada desde el presente.

“Lo real”²¹ enfrenta desde hace tiempo a Marta a una serie de complicaciones: grupos más numerosos que en aquel entorno; contenidos que aumentan en extensión, complejidad y especialización –más difíciles de “traducir”–; alumnos con limitaciones que necesitan intensa ayuda; y un saber profesional que no parece ofrecer respuestas viables, como las que aprendió en Rosario, y que, además, considera alejado del docente y provocador de mayor exclusión.

Marta busca una manera que le de seguridad y garantice el éxito. Porque: *“Queremos que al salir de la escuela esas buenas personas tengan determinados mecanismos y herramientas. Y no les damos herramientas si no les enseñamos ciertos contenidos”, “El niño tiene que aprender sin anestesia todos los tipos de letras en la edad que corresponde.” “Yo sé muy bien las actividades que les quiero dar, tengo mi carpeta didáctica y armo todo de tal modo de poder llegar.”*

Define así su estrategia de trabajo, que consiste en un modo propio de alcanzar ese propósito alfabetizador en función de los recursos disponibles en el entorno y, fundamentalmente, en su propio acervo de conocimientos, en oposición a lo que ha significado como “constructivismo” a partir de ciertas experiencias de capacitación. En sus referencias a estas instancias, se

²¹ Se está empleando, aquí la idea de “lo real”, en el sentido ergonómico del término, tal como fue propuesto en el capítulo dos. (Dejours, 1998)

aprecia que estas corrientes quedaron, para ella, asociadas a labilidad, desestructuración, postergación del contenido:

“A mí me parecía que, yo tenía que ir dándoles herramientas a todos para que todos, aquel que tenía una mamá que lo ayudaba, aquel que en su casa tenía acceso a libros, aquel que tenía acceso a todo tipo de estímulos, y aquel que pobre cristo vivía en una villa con el hacinamiento, la pobreza, la falta de comida, la falta de higiene... también pudiera salir.”

“...uno puede ser constructivo y a la vez, estar marcando pautas... para que nadie quede en el camino.... Ahora, si el hecho de que yo haga esa cosa tan globalizada, hace que solamente emerjan aquellos que tienen estímulos externos, que les permite hacer un clic en poco tiempo, entonces, fui una destructiva, no fui una constructiva. ...Fui una basura que... ahondé más el abismo que había entre aquellos que pueden salir solitos, y aquellos que, necesitan no mis dos manos, sino veinte manos para salir.”

Pautar la tarea y simplificarla, ofrecer guía –llegando, incluso, a ocupar el lugar del alumno y sacrificar la exploración–, es el modo que Marta encontró de “dar esa mano para que el otro salga”. Defiende “a capa y espada” esta fórmula y desarrolla teorías que justifican su proceder: “todo lo arruinó el constructivismo”, “las teorías pedagógicas no te sirven”. No hay lugar para el escepticismo, y desde esa certeza, que se afianza sobre la base de los éxitos que va logrando, no se advierten las posibles “fisuras” o debilidades que la estrategia pudiera presentar.

Marta no busca refugio ni recursos en el discurso pedagógico. Por el contrario, valoriza el saber disciplinar y de un modo autodidacta, intenta actualizar su conocimiento y buscar nuevas formas de presentar los temas. Al mismo tiempo, encuentra sostén y gratificación en sus logros, por todos reconocidos, como maestra –de niños pobres, de niños sordos, de niños extranjeros, de niños tartamudos....– y como referente de una comunidad, para otros, hostil.

CAPITULO VI

PRESENTACIÓN DEL CASO DE GRACIELA

VI.1. Graciela en clase

Visité las clases de Graciela entre fines de octubre y fines de noviembre de 2004. En este caso, de acuerdo con la forma en que ella organizó la secuencia principal de observaciones, las clases observadas fueron ocho en total, de duración variable, que van desde los cuarenta y cinco minutos a las dos horas y quince minutos, en el caso de la más extensa. Tres de estas clases se desarrollan durante el turno de la tarde y el resto en las últimas dos horas de la mañana. A esta serie de observaciones se agregó una jornada más de observación, que tuvo lugar en el mes de abril del año siguiente. Fue en la misma escuela, pero esta vez con otro grupo de alumnos.

El grupo de alumnos está formado por veintisiete alumnos, diecisiete mujeres y diez varones. Todos ellos son argentinos y tienen entre doce y trece años. Su nivel socioeconómico es medio, de acuerdo con la caracterización que Graciela hizo del grupo. No se presentan casos de alumnos repetidores ni en condición de sobreedad.

Un primer análisis del modo que presenta la **distribución del tiempo** permite observar una gran cantidad de bloques –veintiuno en total– cuya duración es variable: hay bloques de cinco o diez minutos y bloques de sesenta minutos. No todos estos bloques están dedicados a aspectos académicos, sino que una tercera parte de ellos se refieren a cuestiones de carácter organizativo o de lo que hemos llamado “socialización”. La duración de ellos a veces es

breve pero en algunos casos ocupan un tiempo considerable, llegando a veinte o veinticinco minutos. También hay bloques “mixtos”, es decir, en los que se combinan propósitos diferentes, por ejemplo, en los cuales Graciela desarrolla tareas de orden organizativo con un énfasis en el desarrollo de actitudes y normas de trabajo. Otros bloques son “mixtos” porque no corresponden solamente al área de Ciencias Naturales, sino que se trabajan contenidos de otras áreas, por ejemplo, de Informática y Formación Ética y Ciudadana.

La **organización del espacio** fue variada a lo largo de las clases. La mayoría de ellas transcurrieron en el aula, pero una de ellas se desarrolló en la Biblioteca de la escuela. En otra oportunidad, la tarea se llevó a cabo en el aula pero algunos grupos salieron a trabajar al pasillo anexo, para disponer de mayor espacio.

Dentro del aula, los alumnos se ubican en sus pupitres de a dos, que se distribuyen en tres filas¹, entre las cuales quedan dos pasillos que permiten la circulación. También hay espacio libre hacia el final del salón. La sala es grande y luminosa. Cuenta con ventanales que dan al patio descubierta. En las cuatro paredes hay pegados distintos afiches con motivos escolares: la llanura pampeana, la superficie terrestre, la atmósfera y el clima. También hay un telgopor con los símbolos químicos escritos y representaciones de moléculas armadas con plastilina y palillos.

Un aspecto a considerar es que el salón cuenta con siete computadoras, seis para uso de los alumnos y una para la maestra². Estas se ubican en pupitres contra las paredes de los costados y del fondo del aula, excepto en la pared del frente, en la que está el pizarrón y el escritorio de Graciela. En tres de las clases observadas los alumnos trabajaron en las máquinas, distribuidos en grupos de a cuatro.

¹ En el Anexo N°11 se presentan los planos del aula.

² Esta situación tiene que ver con la participación de la escuela en el Proyecto Aulas en Red, que fue comentada en la Introducción.

De este modo, en las clases desarrolladas en el aula, hubo tres formas principales de distribución de los alumnos y de la docente en el espacio. En algunos casos, los alumnos trabajan individualmente en sus bancos. En otros realizan actividades grupales, para lo cual deben trasladar y girar sus pupitres. Finalmente, en otras instancias, en las que se requiere el uso de las computadoras, los alumnos se desplazan en grupos a sus respectivas máquinas.

La **posición** de Graciela en el aula es bastante variable. A veces está en el frente y usa el pizarrón, pero esto ocurre sólo unas pocas veces. Como veremos, en la mayor parte de las ocasiones los alumnos trabajan en grupos y ella está recorriendo el salón, observando desde el frente o atendiendo a consultas particulares.

Graciela habla muy pausado, su ritmo es lento y su tono de voz es bajo y algo débil, aun cuando hace visibles esfuerzos por elevarlo. Su expresión en general es tranquila y amable, aunque en algunos momentos se gesto y sus palabras reflejen preocupación y enfado. Si bien no actúa con histrionismo ni con visible apasionamiento, no es una maestra apática ni indiferente. Por el contrario, se la observa responsable y comprometida con lo que hace.

La relación con los alumnos está caracterizada, en primer lugar, por un trato cordial. Tiene habitualmente una actitud de disponibilidad hacia ellos y de bastante cercanía, inclusive desde lo corporal. Más de una vez algún alumno la abraza espontáneamente o ella tiene expresiones de afecto hacia ellos frente a alguna situación de dificultad. Al mismo tiempo, parece tener una sensibilidad especial para atender y “hacer lugar”, en ciertas ocasiones, a los estados de ánimo y las emociones de sus alumnos.³

³ Como se ha señalado en el capítulo II, autores como Van Manen (1998) señalan que el “tacto pedagógico”, esa particular disposición hacia el niño o el joven que subyace a la tarea del docente, se expresa interactivamente mediante la sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro y la cercanía, entre otros aspectos.

M: ¡Buen día 7º!

AIs: Buen día....

(M pregunta a los chicos cómo se sienten.)

Algunos: Maso, maso....

(Algunos hacen un comentario con respecto al viaje de egresados que harán en poco tiempo)

M: (...) entonces pongan un poco de energía en disfrutar de los preparativos (...) Y ¿qué más? ¿Quién más?

[B]: ¡Yo, yo, yo!

M: A ver alguna chica...

M: Debora (le da la palabra)

Débora: Estoy ansiosa.

M: (...) ¿Qué es lo que te pone ansiosa? (...) ¿pensar?

Débora: ¡Tengo ganas de ir ya!

M: ¡Tenés ganas de ir ya! ¡Ya! (énfasis en el ya) Bueno, lo mismo.... (entre preguntando y sugiriendo) ¿Por qué no disfrutás de los preparativos? Está bueno decir: "Voy a disfrutar estas semanas antes de irme", que no van a ser igual a las otras, desde lo que siento, desde lo que me pasa, desde lo que digo, desde lo que me dice mi mamá, desde lo que me dice mi maestra. ¿Será lo mismo? (como invitando a la reflexión). No sé. Así que... bien. ¿Marlene?

(15): Yo estoy triste.

M: Triste⁴

En sus clases, los alumnos suelen expresar espontáneamente sus opiniones sobre distintas cuestiones, que tienen que ver con los temas tratados, con el modo de trabajo o, como en este caso, con sus estados de ánimo. Además ella, en reiteradas ocasiones abre expresamente espacios para que ello suceda.

⁴En el registro se utiliza la inicial **M** para referir a "maestra"; **Ao/Aa** corresponde a un alumno o alumna en forma individual; y se emplea en plural "**AIs**." cuando hablan o contestan varios alumnos en forma simultánea

La secuencia de clases observadas se refiere al tema de salud y cuerpo humano, particularmente a educación sexual. Si bien Graciela incluye, como veremos, aspectos de orden informativo ligados a la estructura y funcionamiento del sistema reproductor masculino y femenino y a la fecundación y gestación, el énfasis está puesto en las relaciones de este tema con la problemática del crecimiento y el desarrollo y los cambios de distinto tipo que se producen en la pubertad. Este comentario acerca del enfoque general es importante para comprender la estructura y el orden de las actividades.

Graciela comentó en la primera entrevista que ella este año no tenía una **planificación** detallada de actividades. Contaba, en cambio, con un plan general de contenidos para el área, a modo de esquema, en el que se indican algunos núcleos conceptuales generales a desarrollar a lo largo del año, sin determinar de modo analítico el alcance de cada uno de ellos. No se trata de un documento de carácter institucional, sino que lo presentó como una herramienta de trabajo personal a modo de boceto preliminar y tentativo.

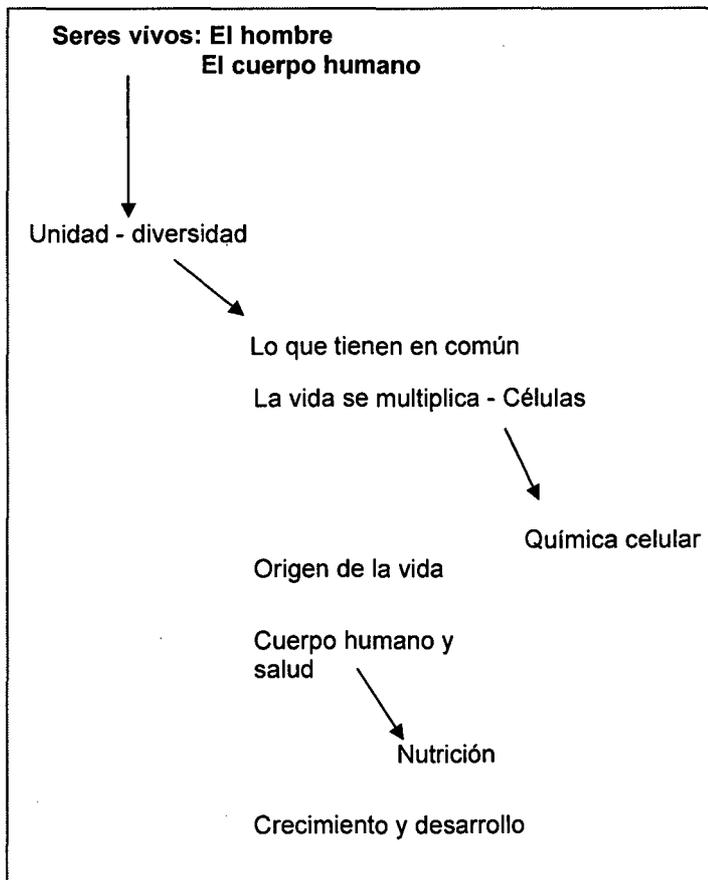
En ese esquema, los contenidos aparecen organizados en tres grandes bloques y relacionados, en algunos casos, mediante flechas. El propio cuadro establece una secuencia, ya que los bloques aparecen numerados del uno al tres. No se indica el tiempo destinado a cada uno de ellos. Los bloques son tres: “La Tierra y el Universo”, “Los materiales y la energía”, “Los seres vivos: el hombre”. En términos generales, la denominación de estos bloques guarda correspondencia con lo establecido en el Documento de Actualización Curricular del año 2001.⁵ Efectivamente, allí se definen tres grandes agrupamientos del contenido para 7° grado: “Los materiales”, “Los seres vivos” y “La Tierra y el Universo”.

A su vez, el estudio de los seres vivos, en el documento, se subdivide en grandes agrupamientos. En primer lugar, “La Tierra, un planeta cambiante”, que incluye contenidos referidos a eras geológicas, a la composición de la

⁵ Documento de Actualización Curricular para Séptimo Grado, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2001.

corteza terrestre y de la atmósfera, y su relación con la existencia de seres vivos en el planeta. En segundo lugar, “La diversidad biológica”, que, como hemos señalado en el caso anterior, enfatiza la relación entre diversidad biológica y evolución. Incluye la teoría de la selección natural de Darwin, y su comparación con la de Lamarck, como modelo explicativo acerca de la formación. Finalmente, propone una introducción a las teorías acerca de la evolución del hombre.

El siguiente cuadro reproduce los núcleos temáticos relativos al bloque que corresponde a las observaciones realizadas. Particularmente, las clases que forman parte de esta secuencia se refirieron a “crecimiento y desarrollo”, que constituye el último de los temas indicados en el cuadro.



Como dijimos, la índole general de la información que allí aparece, no permite efectuar un análisis “fino” del contenido en materia de alcances, pero sí posibilita apreciar algunos aspectos relativos al proceso de construcción del contenido por parte de Graciela.⁶

Se observa, en primer lugar, que ella agrupa allí una serie de temas que se refieren a distintas cuestiones, principalmente: “Cuerpo humano y salud”, “Unidad y diversidad biológica”, “Origen de la vida”. Ello supone la introducción de temas no contemplados en el Documento de Actualización, que es el que ella parece estar siguiendo en términos generales.⁷ Este es el caso de los contenidos referidos al cuerpo humano y el cuidado de la salud (nutrición, crecimiento y desarrollo) y a célula y química celular.

De hecho, ni “cuerpo humano” ni “célula” forman parte de la selección de contenidos que el documento plantea. En cambio, estos contenidos sí aparecen en el Diseño Curricular del año 2004 correspondiente a segundo ciclo.⁸ En ese documento, justamente, “nutrición” y “reproducción y desarrollo” se proponen como los dos ejes de contenido principales a desarrollar en séptimo grado en relación con el bloque “Los seres vivos”. No obstante, el enfoque propuesto para el tratamiento de “reproducción y desarrollo”, no se refiere sólo a la reproducción humana, sino, como vimos también en el capítulo anterior, a tipos de reproducción en los seres vivos y sus relaciones con la noción de especie.

Por otra parte, la perspectiva relativa al cuidado de la salud no aparece en ninguno de los dos documentos y constituye, por cierto, un énfasis marcado por el docente. Efectivamente, “Crecimiento y desarrollo” aparece en el esquema de Graciela como un tema evidentemente ligado a “Cuerpo humano y salud”. Aunque no se plantean, en esta anticipación, de modo expreso el tipo

⁶ Tal como fue señalado en el Capítulo II, se asume que “tema” no es sinónimo de “contenido”, ya que éste resulta de un proceso constructivo por parte del docente.

⁷ Esta idea se desprende de la lectura del cuadro, pero, además Graciela hizo referencias expresas a este documento en la entrevista inicial.

⁸ Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004.

de relaciones que se pretende establecer y el modo en que este énfasis se expresa en una definición de alcances del contenido. Esto podrá reconstruirse, en parte, en el análisis de los contenidos que la docente incorporó efectivamente en el tratamiento de estos temas, como se verá en seguida.

La lectura del cuadro también permite apreciar la jerarquía y el tipo de relaciones propuestas entre los contenidos. En algunos casos, estas relaciones se expresan mediante flechas que indican subordinación, como por ejemplo, aquella que deriva “nutrición” de “Cuerpo humano y salud”; o aquella que une “Seres vivos” y “Unidad – diversidad”. Otras relaciones no resultan del todo evidentes, como tampoco el criterio para definir el lugar asignado a cada tema en el conjunto. En tal sentido, por ejemplo, las distintas frases que aparecen encolumnadas: “Lo que tienen en común”, “La vida se multiplica”, “Origen de la vida”, “Cuerpo humano y salud”, “Crecimiento y desarrollo”, se refieren a cuestiones diferentes y su grado de generalidad es diverso, más allá que desde la estructura del esquema se les está asignando una entidad similar.

Ahora bien, si volvemos al **escenario del aula**, para hacer una mirada panorámica del conjunto de la secuencia de actividades planteada por Graciela a lo largo de las ocho clases observadas, lo primero que se destaca es su carácter relativamente abierto y flexible. La estrategia didáctica que propone la docente es una composición o armado que resulta de la reunión de una serie de instancias de trabajo diversas. El recorrido no se parece a una serie de estaciones que se disponen en forma lineal y por las que hay que pasar en un orden previsto y evidente. Más bien, se trata de actividades o líneas de actividades de desarrollo simultáneo, cuyas conexiones se van estableciendo sobre la marcha, y no siempre resultan visibles al observador externo.

Ahora bien, ¿qué tipo de actividades se realizaron? El cuadro siguiente presenta una descripción de actividades principales a lo largo del período principal.

1. La organización de actividades en las clases de Graciela

CLASE I	CLASE II	CLASE III	CLASE IV
Bloque I Exposición dialogada a cargo de un médico invitado.	Bloque I Sesión de preguntas y respuestas (clasificación de respuestas de un cuestionario y tabulación en el programa Excel)	Bloque I Discusión/Intercambio	Bloque I Elaboración de un tríptico (Primera parte: Lectura y selección de información)
40 minutos	15 minutos	15 minutos	45 minutos
Colectiva	Colectiva	Colectiva	Grupal
	Bloque II Trabajo en la computadora (elaboración de gráficos en Excel)	Bloque II Discusión/Intercambio	
	25 minutos	15 minutos	
	Grupal	Colectiva	
	Bloque III Sesión de preguntas y respuestas	Bloque III Exposición dialogada a cargo de la maestra.	
	15 minutos	20 minutos	
	Colectiva	Colectiva	
	Bloque IV Trabajo diversificado (lectura de textos y registro de ideas principales)		
	45 minutos		
	Grupal		

CLASE V	CLASE VI	CLASE VII	CLASE VIII
Bloque I Realización de gráficos en Excel y elaboración de conclusiones.	Bloque I Elaboración de un tríptico, segunda parte	Bloque I Elaboración de un afiche	Bloque I Presentación de afiches Intercambio
40 minutos	25 minutos	45 minutos	30 minutos
Grupal	Grupal	Grupal	Colectiva
Bloque II Intercambio de conclusiones			
15 minutos			
Colectiva			

Un cuestionario a los alumnos sobre la temática, la consulta a fuentes de información diversas, la producción de un tríptico y de un afiche constituyen las actividades que vertebran la propuesta y en torno a las cuales giran otras actividades de soporte de aquéllas o las amplían en algún sentido: la visita de un experto, la lectura de textos, la sistematización de los resultados del cuestionario, la búsqueda de información en Internet, la elaboración de cuadros.

Una lectura del cuadro permite advertir cierto grado de diversidad en las actividades. Varía el tipo de comportamiento esperado del alumno en cada caso y también la forma de organización social y las modalidades de intervención de Graciela. Hay actividades de carácter grupal –relacionadas con lectura, sistematización de información y elaboración de distintos productos– y actividades de carácter colectivo –principalmente sesiones de preguntas y respuestas y momentos de discusión o intercambio–.

También hay actividades en las que Graciela introduce cierta diversificación entre los grupos. Es decir, si bien todos trabajan a partir de una misma consigna, los recursos son diferentes y, en algunos casos, el tema también difiere. Ello se observa en el trabajo de elaboración de un tríptico, en el que los alumnos deben buscar información sobre diferentes aspectos del tema y reunirla en un tríptico. También sucede algo similar en el momento de lectura en la Biblioteca, ya que los grupos leen distintos textos de una misma colección, que aluden a diferentes temas. Finalmente, este rasgo aparece también en la actividad de procesamiento de información empelando Excel, ya que cada equipo maneja un conjunto de datos diferente.

Se observa, asimismo, que la actividad expositiva es muy escasa. Aparece sólo en dos oportunidades, una de las cuales está a cargo del médico invitado. Si bien hay actividades de carácter colectivo, asumen la forma de diálogos e intercambios en los que los alumnos deben comentar a los demás sus conclusiones o presentar sus producciones. Es decir, si bien la Graciela

asume en estas ocasiones una función de coordinación de los intercambios y regulación de los turnos de habla, no es quien concentra la palabra de modo exclusivo. Inclusive, en la única situación que Graciela desempeña un papel más cercano a la exposición, lo que intenta hacer, como veremos, es una reconstrucción de los aportes planteados por el médico, incorporando aportes de los alumnos y profundizando a partir de las preguntas planteadas por ellos.

Finalmente, otro rasgo que surge de una primera descripción es la ausencia de trabajos de resolución individual por parte de los alumnos, más allá de breves momentos destinados a la copia de algún cuadro o consigna en la carpeta.⁹

Una segunda mirada de la propuesta, a partir de una reconstrucción de su desarrollo, permite advertir líneas de actividad, formadas por un conjunto de actividades ligadas en algún sentido. Estas líneas surgen de una reconstrucción y organización efectuada a los fines del análisis, a partir de las relaciones que es posible establecer entre actividades y de aquellas que la misma docente planteó de modo expreso en las clases. Las actividades que integran una línea de trabajo no se siguen unas a otras en un mismo día. Se trata de secuencias de actividades que se van desarrollando de modo simultáneo y se entrecruzan en algunos puntos. Como se verá, las actividades no están ligadas sólo de modo temático sino también por la lógica que impone el propio desarrollo de la tarea.

Presentaremos sintéticamente cada una de ellas. Una *primera línea* de trabajo es la siguiente:

1. Cuestionario acerca de los cambios que se producen en la pubertad.

Se trata de una actividad que habían realizado previamente en forma individual los alumnos, en forma previa al inicio de las

⁹ Tampoco hubo trabajo individual en la observación realizada el año siguiente.

observaciones. Los alumnos debían responder a una serie de preguntas planteadas por Graciela. Se trata de preguntas que indagan acerca de los cambios que se producen en la pubertad, la imagen de sí mismos, los gustos, la relación con los adultos y las emociones que suscitan determinadas esos cambios.

Responde en una hoja aparte las siguientes preguntas. Es importante que seas fiel y explícito (con claridad de detalles). Puede ser con nombre o anónima.

1- *¿Cómo te ves físicamente cuando te mirás al espejo?*

2- *¿Cómo creés que te ven los otros?*

3- *¿Qué te interesa? Nombra tres cosas sobre lo que vos quieras, en orden de prioridad*

4- *¿Cómo ves a los adultos?*

5- *¿Cómo ves a los chicos chiquitos?*

6- *¿Cuándo te sentís?:*

Enojado

Contento

Triste

Aburrido

Furioso

Comprometido

Con miedo

7- *¿Cómo te ves en el futuro?*

8- *¿Qué hacés cuando estás solo?*

9- *¿Qué hacés cuando estás acompañado?*

10- *Podés escribir algo que vos quieras y que no fue preguntado.*

2. Lectura y clasificación de las respuestas del cuestionario.

Esta actividad se lleva a cabo en forma colectiva y es coordinada por Graciela en forma conjunta con el profesor de Computación. Se trata de un formato semejante a una sesión de

preguntas y respuestas¹⁰, con el fin de explicar y ejemplificar la tarea que tienen que hacer los alumnos posteriormente. En algunas ocasiones, hacen pasar al frente a algún alumno para categorizar alguna respuesta. Ambos introducen comentarios para describir el procedimiento a realizar:

M: Bien, ahora lo que vamos a hacer es (mientras escribe) Excel. La consigna de hoy es integrar Excel con las reflexiones nuestras. (...) Vamos a tomar una de las preguntas que hicimos la otra vez y la vamos a pasar a Excel. ¿A ver Pablo (es el profesor de Computación)? ¿Sabes cuál vamos a tomar? La primera. ¿Alguien se acuerda de cuál era?

Ao: ¿La primera?

M: Sí, ahora la primera. ¿Cómo era la primera pregunta? (Lee) ¿Cómo te ves físicamente cuando te mirás al espejo? (La lee nuevamente) Ahora ya no es cómo te ves, sino cómo nos vemos.

Ao1: ¿Por qué?

M: ¿Por qué?

Ao2: Porque ahora lo hacemos para todos el grupo.

M: Ahora no vemos en los libros. Nos miramos a nosotros mismos. A ver...(toma una de las respuestas y lee): Alta , flaca, ni linda ni fea. (Algunos alumnos se ríen)

B: Entonces hago así...

(Escribe)

Alta/o

Flaca/o

Ni linda ni fea

(Marca cruces en los atributos mencionados)

3. Clasificación las respuestas del cuestionario y realización de cuadros y gráficos de pastel con el programa Excel.

¹⁰ Se está siguiendo, como en el capítulo anterior, la caracterización que presenta Stodolsky (1991) de este tipo de formato de actividad.

Esta actividad se realiza en forma grupal, en las computadoras. Los alumnos deben leer un grupo de respuestas a dos de las preguntas del cuestionario, tabularlas y efectuar un gráfico. La consigna la presenta, en este caso, el profesor de Informática:

La idea es usar el programa Excel para poder hacer un gráfico. Los gráficos nos van a dar una muestra visual de lo que está reflejado en las encuestas. Entonces (se pone de pie y va hacia el pizarrón)...Vamos a hacer los conteos (Cuenta las X y escribe el total de cada categoría). Si se acuerdan, la planilla de cálculo tenía columnas (A, B, C, D) y las filas (Dibuja en el pizarrón la tabla).

Para hacer un gráfico necesitamos poner en una columna textos y en la otra valores. Nosotros vamos a usar estas palabras como textos y en valores la cantidad de personas que se sintieron identificadas

4. Sesión de preguntas y respuestas y registro en la carpeta de la tarea realizada.

5. Realización e interpretación de cuadros y gráficos a partir de respuestas a tres preguntas del cuestionario previamente procesadas por la maestra.

Esta actividad también se realiza en forma grupal. Una vez efectuada una primera aproximación a esta tarea (punto 3), Graciela entrega un nuevo material con las respuestas categorizadas para que realicen el cuadro y el gráfico correspondiente. Luego, tienen que analizar la información y responder algunas preguntas formuladas por la maestra, en las que se solicita que hagan inferencias y saquen conclusiones a partir de la información sistematizada. La consigna propuesta, en este caso, es la siguiente:

M: (dictando) Confecciona un Excel gráfico sobre la encuesta que "nos" hicimos. Luego, responde estas preguntas. ¿Por qué creés que en la primera pregunta un alto porcentaje de chicos creían estar gordos cuando en realidad

no es así? (El murmullo va disminuyendo) (...) Bien. Seguimos. Dicto la segunda. Encontrá alguna relación/es entre los cuadros que te tocó analizar.

()): ¿Cómo Graciela?

M: (repite la pregunta). Porque no todos van a hacer los mismos cuadros. La idea es que nos queden cinco minutos después para intercambiar. Dicto la tercera y terminamos. (Dicta) Escribí un breve relato que resuma las características principales de la encuesta que trabajaste.

6. Intercambio

Es la actividad que marca el final de esta secuencia. Tiene carácter de una puesta en común en la que un miembro de cada grupo lee las conclusiones a las que arribó el grupo en la actividad anterior.

Una *segunda línea* de actividades es la siguiente:

1. Exposición dialogada

Corresponden en realidad, a la primera de las actividades observadas, como puede apreciarse en el cuadro. Se trata de una presentación a cargo de un médico invitado por Graciela, cuya finalidad principal es presentar información acerca de los cambios físicos de la pubertad, el sistema reproductor, la fecundación y los métodos anticonceptivos.

2. Lectura de información e identificación de ideas relevantes

Se trata de una actividad grupal llevada a cabo en la Biblioteca. Graciela distribuye libros entre los alumnos –se trata de textos relativamente breves de la colección Vida y Salud, de editorial

Los Libros del Quirquincho—. Cada grupo trabaja con un material diferente. La consigna se plantea al inicio en forma oral y es bastante amplia:

M. Tienen que ponerse a leer y en la medida que van descubriendo una idea nueva o importante van pasando acá (indicando un rincón de la Biblioteca) y escribiéndola con los marcadores en el afiche. De nuevo. (repite). La consigna es rescatar lo nuevo y lo importante. En la medida en que lo van descubriendo, van pasando a escribir...¿Está claro?

3. Exposición dialogada

Se trata de una actividad conducida por Graciela, en la que intenta sintetizar las ideas principales expuestas por el médico y elaborar un esquema en el pizarrón, que luego los alumnos registran en la carpeta. Durante el desarrollo formula preguntas e integra los aportes de los alumnos. Esta actividad permite identificar aspectos a trabajar y profundizar en instancias ulteriores:

M: Otra cosa que había que profundizar es tener en claro cómo es el cuerpo tanto femenino como masculino en cuanto a los órganos sexuales. Tendríamos que saber cómo estamos formados para después poder cuidarlos. Entonces ya tenemos cuatro temas, faltarían dos y ya tenemos para los seis grupos.

(Silencio)

Ao1: Podríamos hablar de otras formas de prevención.

M: Bien. Martín propone hablar sobre prevención. Acá cuando hablamos de prevención, hablamos de SIDA, ¿se acuerdan? Hablamos de contagio, de formas de contagio, de formas de cuidado, de hepatitis, ¿se acuerdan?¿Les parece que lo tienen claro o les parece que podrían investigar y aprender algunas cosas más?

4. Lectura del manual

Se trata de una actividad que Graciela indicó para realizar como tarea fuera de clase, con el propósito de que los alumnos lean del manual la información acerca de las temáticas en desarrollo.

M: (dictando) Para el miércoles leer, entre paréntesis trabajando, ustedes saben qué quiere decir trabajando? Eh? (...) Investigando. Pensando y guardando en la cabeza. ¿Qué más? (Hablan dos alumnos y ella repite) Sacando ideas principales, manejando ideas claves, haciendo un cuadro. Eso quiere decir trabajando chicos. Leo una vez y a la segunda vez leo y si necesito una tercera vez. ¿Sí? Leer, entre paréntesis (trabajando) la información (pausa) de nuestro libro (pausa) sobre (pausa) este tema. Entre paréntesis ponen: Donde tengas una duda, hacé un signo de pregunta. Cierren paréntesis.

5. Elaboración de un tríptico

Se trata de una actividad grupal desarrollada en dos momentos, a partir de una consigna amplia planteada por Graciela:

"Confecciona un folleto informativo para otros chicos de 7° grado sobre el tema que te tocó investigar"

En un primer momento, en la clase 4, Graciela reparte materiales para que los alumnos lean y extraigan ideas para diseñar un borrador del folleto. Cada grupo trabaja sobre un tema diferente, asignado por Graciela, a partir de las cuestiones previamente identificadas: anticonceptivos, fertilización artificial, ciclo menstrual, órganos reproductores, prevención de enfermedades (SIDA). En el segundo momento, los alumnos vuelven a trabajar en grupos, esta vez, en torno a la computadora, para diseñar el folleto en la computadora utilizando el Programa Publisher (Editor de periódicos). En esta oportunidad, consultan también material disponible en Internet.

Para la realización de esta actividad, Graciela cuenta con la colaboración de la Bibliotecaria.

Finalmente, hay una *tercera línea de actividades*, que Graciela incluye como parte de esta unidad sobre “crecimiento y desarrollo”, pero que tiene más bien que ver con la relación entre los cambios que implica la pubertad y el cierre de un ciclo, como la escuela primaria. Efectivamente, este es el enfoque que Graciela ha querido dar en general a la temática, ya que el propio abordaje de la educación sexual está planteado desde su inscripción en la problemática de la pubertad. Asimismo, hay situaciones especialmente orientadas a trabajar sobre esta cuestión, que en algunos casos retoman emergentes grupales.

En un primer momento, como se vio anteriormente, al iniciar una de las jornadas de observación, Graciela pregunta a los alumnos cómo están e inicia un intercambio acerca de los cambios y las despedidas, a partir de comentarios de los alumnos acerca de su estado de ánimo. Se aproxima el viaje de egresados y algunos alumnos comentan que están nerviosos, que están ansiosos, que están tristes, que se pelean....

(15): Porque ... Bahhhh...Estoy ansiosa. Ansiosa porque quiero ir y ir ya, pero yo estaba re triste porque vamos a ir y estamos todos peleados.

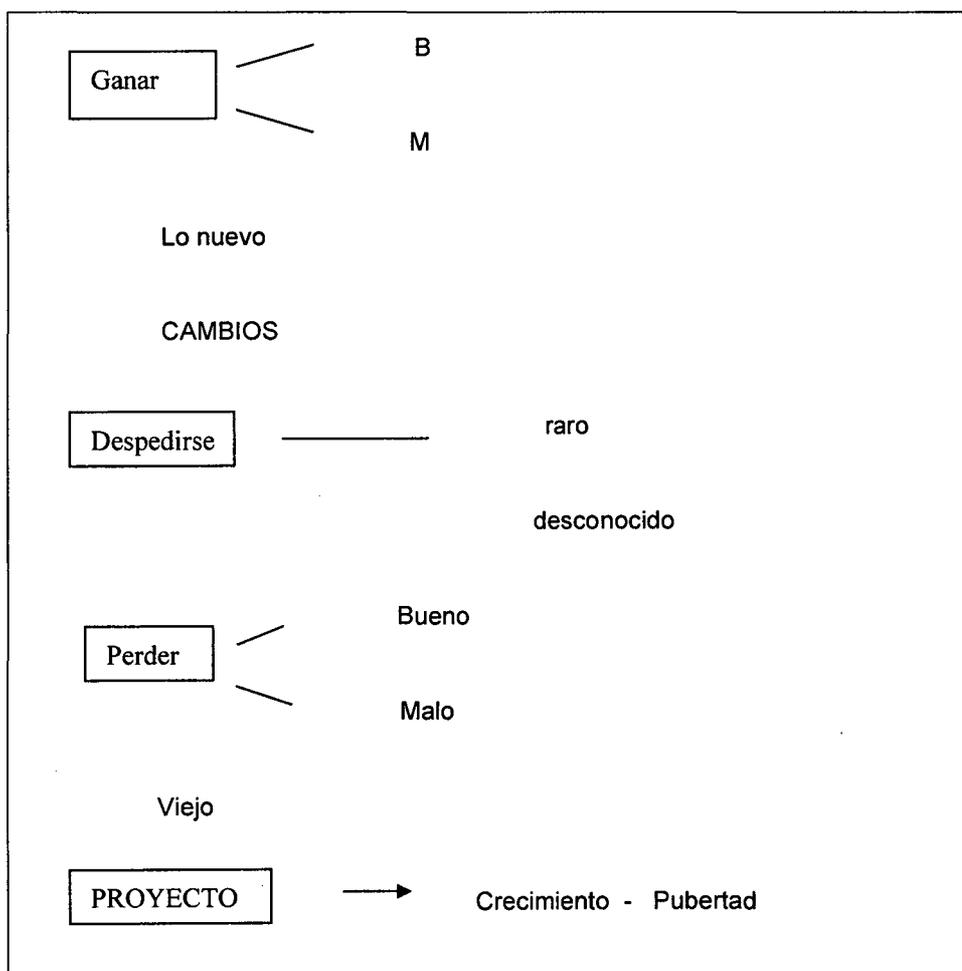
M: Yo digo una cosa, a ver si me siguen. Todos los años, todos los séptimos que yo me acuerdo, y espero que ustedes sean la excepción, todos los séptimos que yo me acuerdo...esperen, se los voy a escribir, no lo voy a decir. Para que lo graben, que lo escuchen, y que lo graben con la vista, con el oído, con todo.

(Anota en el pizarrón: “se pelean para no despedirse” y luego lee la frase una vez más lentamente) Teoría, firma Graciela. Me hago cargo de lo que digo.

Ao 6: Es verdad ...

M: *¿Es verdad? Acá (señala despedirse) esto me pone triste, (saca una flecha y anota triste). Sí y acá me duele, dolorcito.*

Este intercambio avanza por varios minutos. Los alumnos comentan, Graciela introduce ideas acerca del cambio, del miedo a lo desconocido, de lo importante que es tener un proyecto, etc. Y vuelca todo esto en varios cuadros que improvisa en el pizarrón a medida que habla. Transcribimos una parte a modo de ejemplo¹¹:



En un segundo momento, en esa misma clase, Graciela decide, a partir de la sugerencia de una de las alumnas, registrar

¹¹ Se ha procurado mantener el formato del esquema utilizado por la maestra y también los términos incluidos. "B", en la parte superior, significa "bueno" y "M", malo.

estos cuadros en la carpeta, en el área de Formación Ética y Ciudadana.

[15]:- Señor, ¿podemos copiar esto en la materia (...) Formación ética y ciudadana?

M: Esto en realidad lo vamos a relacionar ahora con la clase que nos dio Víctor. Pero en un momento. Esto lo quiero borrar. ¿Sí?

(M borra el pizarrón y deja parte de los cuadros realizados.)

(Pausa)

M: Ya sé. Algo que quiero decir es que nosotros en Formación ética y ciudadana, trabajamos muchas veces (pausa) cómo discute la gente, cómo discuto con mis compañeros, pusimos objetivos, intentamos cumplirlos. (pausa) Y yo creo que es momento de que ustedes..., lo charlamos después otro día, pero queda como un avisito (...) ¿Cómo nos vinculamos? Esto (lo recuadra) queda como reflexión para esta semana (...) después vamos a seguir con Ciencias Naturales. Saquen Formación ética y ciudadana. (...) Estamos trabajando porque nos parecía necesario hablar de cómo están, ¿verdad?

[6]:- Estamos hablando porque Marlene dijo ...

M: No, porque yo decidí entrar y preguntar ¿cómo están? Y darles un lugar a ustedes para que puedan pensar.

Finalmente, en un tercer momento, Graciela propone cerrar esta unidad con la elaboración grupal de un afiche, en el que los alumnos deben intentar representar las ideas y vivencias que les suscita este momento particular:

M. Entonces, escribir palabras o frases y escribir lo que encuentro, imágenes, frases, palabras acá tengo (...)

(Anota en el pizarrón)

CORTAR Imágenes

Frases

Palabras

ESCRIBIR → Palabras

Frases

M: ¿Con respecto a qué? Lo anoto así, se llama así. (Anota y lee) Lo que dejo, lo que espero. Entonces ese es el tema con el cual vamos a trabajar estos afiches. Cada uno tendrá que hacer una propia construcción de imágenes en la cual muestren lo que ustedes dejan y lo que esperan, incluido acá el presente, lo que empiezan ahora. Esto es el pasado, este es el futuro (lo anota) Tendrán que pegar, cortar frases y pegarlas como un gran collage.

Esta actividad culmina con la realización de un intercambio en el que cada grupo presenta lo que hizo al resto del grupo.

La reconstrucción realizada nos muestra que la estrategia reviste un grado de complejidad considerable. En varios sentidos.

En *primer lugar*, son varias líneas de actividad que es necesario iniciar, desarrollar y articular. Por ello, en algunas oportunidades, Graciela realiza intervenciones destinadas a ofrecer el marco de la actividad y su sentido en función del recorrido que vienen realizando, a modo de "ubicaciones en el trayecto". Para el alumno, no siempre es previsible la tarea del día. Tampoco es evidente la relación entre lo que se va a hacer y lo que se ha hecho anteriormente. Por eso, es necesario explicitarla.

M: ¿Estábamos trabajando con qué tema con Pablo (Profesor de Informática)?

Ao1: Circuitos

M: No, después de circuitos...trabajamos el ejemplo del iceberg.

Ao1: No, pero no lo trabajamos...

M: Sí. ¿Con qué programa?

Varios As: El Excel.

(Varios hablan al mismo tiempo.)

M: Había un ejemplo del iceberg. Que decía: Copiamos el problema del iceberg....¿A ver Rocío?

Rocío: Tema a aprender

M: Sh, sh...Escuchen. Tema a aprender: ¿Cómo se ubican los datos? ¿Por qué? ¿Qué pasó?

(P explica lo que habían trabajado sobre el Excel.)

M: Pero ahora el tema que nos convoca no es el iceberg. ¿Con qué tema estamos? ¿Rocío?

(La alumna no responde)

[Otra Aa]: Circuitos.

[Ao]: Cuerpo humano

M: Claro. ¿Y qué hicimos de este tema? ¿Juan? Hicimos una, dos, tres cosas....

]: Pusimos qué era crecimiento y desarrollo.

B: Sí, diferenciamos crecimiento y desarrollo. ¿Y después qué hicimos?

(Varios al mismo tiempo)

M: Levanto la mano. ¿Qué hicimos?

]: Unas preguntas.

]: Señor, yo levanté la mano y no me llamaste.

M: Sh. Sh...esperen....(Le contesta al alumno, que trata de que participen todos). Espero que confíes en mí. A ver ...el cuestionario, ¿de qué era?

(Varios levantan la mano. M da la palabra a una alumna)

(): Para entender mejor el cuerpo.

M. Para reflexionar sobre mi crecimiento. ¿Y el lunes qué hicimos? (Silencio) Ché...estábamos todos...¿qué hicimos?

]: Vino Víctor.

B: ¿Quién es?

Varios alumnos: Un médico

]: Vino para explicarnos de educación sexual.

M: Nos ubicamos...(Mientras habla, escribe en el pizarrón: "¿Dónde estamos"? (Continúan los murmullos) (Dirigiéndose al grupo) Séptimo, acepto aportes. Nos callamos. A ver, estamos acá (señala en el pizarrón): Crecimiento y desarrollo. (Al

alumno que está en la PC) ¿Vas a venir o te espero más? (El alumno va a su banco). "Nos informamos" (escribe)...¿Qué día vino el médico?

Ao: El 1º de noviembre.

(M escribe la fecha.)

M: ¿Y hoy qué hicimos? ¿Cómo lo llamé yo?

Ao.: Una muestra visual.

M: Levantá la mano mi vida.

(Silencio)

M: Sí (da la palabra a otro alumno)

Aa.: Reflexiones

M: Sí, vimos nuestras reflexiones y lo tomamos como una miniencuesta. Esto que hicimos nosotros es lo que se hace en una encuesta.

Aa 13: Señó...¿por qué "Nos ubicamos"? Parece que nos están retando...

M: No, la intención no es esa....

En algunos casos, no obstante, algunas actividades se abren y no se llegan a retomar ni a cerrar en el conjunto del trayecto. Eso sucede con el afiche iniciado en Biblioteca o con la tarea de lectura del manual.

En segundo lugar, los contextos y medios de trabajo de estas actividades son variados: parte de la tarea se hace en la carpeta, parte en la Biblioteca, parte en la computadora. Además, en los distintos momentos se involucran diferentes actores con los que Graciela decide compartir la tarea: un médico, el profesor de Computación, la Bibliotecaria.

Si analizamos la propuesta en términos de **tareas**, también es posible advertir que la demanda cognitiva es en general relativamente elevada. Se basan en consignas abiertas, cuyo final también es abierto y requieren el trabajo con material también poco estructurado. En función de este carácter, su dosis de ambigüedad y de "riesgo" es mayor.¹² En muchos casos, se trata de

¹² Se están empleando los términos "riesgo" y "ambigüedad" en relación con las operaciones cognitivas que la tarea reclama (Doyle, 1983,1986)

tareas cuya resolución involucra procesos de comprensión por parte del alumno: categorizar respuestas del cuestionario, buscar, procesar y organizar información, analizar datos y extraer conclusiones, plantear relaciones, redactar conclusiones, elaborar determinados productos que están escasamente especificados a priori.

En algunas ocasiones se evidencia que Graciela inicia una actividad de un modo poco estructurado y retoma la actividad otro día estableciendo un grado mayor de estructuración que facilita su resolución. Esto sucede, por ejemplo, en la tarea de tabulación y elaboración de gráficos. En la primera oportunidad, Graciela intenta hacer esto entre todos, en la clase compartida con el profesor de Computación. Así planteada, la tarea reviste cierta dificultad. Como se trata de un cuestionario semiestructurado, las preguntas son abiertas y es necesario categorizar y codificar las respuestas de los alumnos antes de poder cuantificar y determinar frecuencias. Es decir, parte del trabajo es interpretativo y parte "mecánico". Graciela procura dar cuenta de ello en la explicación inicial, previa al trabajo grupal. Lo hace a través de ejemplos, sin explicitar de modo directo la naturaleza de estas operaciones. Tampoco propone una lógica de descubrimiento en sentido estricto.¹³ Aparece, asimismo, otra dificultad que, aparentemente, pasa inadvertida para ambos docentes y también para los alumnos en los pequeños grupos. Como la "unidad" de conteo pasa a ser la categoría y no los alumnos, el total de respuestas supera la cantidad de alumnos.

Por eso, en la segunda actividad Graciela les propone hacer la tabla y el gráfico, pero esta vez a partir de una primera categorización realizada por ella.¹⁴

¹³ Esto conduciría a plantear el problema y proponer a los alumnos que resuelvan. Por ejemplo: "Tenemos estas respuestas, ¿cómo podríamos hacer para volcar esta información de un modo tal que pueda ser procesada a través del Excel?"

¹⁴ El material que les entrega en esta oportunidad consiste en una lista en la que figuran las respuestas dadas por los alumnos a una pregunta determinada. Aquellas respuestas que fueron dadas por más de una persona, tienen tantas cruces como personas las hayan respondido.

A esta complejidad desde el punto de vista cognitivo se le agregan exigencias desde lo social y lo emocional. Se trata de situaciones que requieren cierta “madurez” emocional y social: respetar al otro y establecer consensos, tolerar la incertidumbre y la exposición pública.

M: Vamos a tomar una de las preguntas que hicimos la otra vez y la vamos a pasar a EXCEL. ¿A ver Pablo? Saben cuál vamos a tomar? La primera. ¿Alguien se acuerda de cuál era?

[]): ¿La primera?

M: Sí, ahora la primera. ¿Cómo era la primera pregunta?

[]): ¿Cómo te ves físicamente cuando te mirás al espejo?

M: (La lee nuevamente) Ahora ya no es cómo te ves, sino cómo nos vemos.

[]): ¿Por qué?

M: ¿Por qué?

[Otro alumno]: porque ahora lo hacemos para todos el grupo.

M: Ahora no vemos en los libros. Nos miramos a nosotros mismos. A ver...(toma una de las respuestas y lee): Alta, flaca, ni linda ni fea.

Las intervenciones didácticas de Graciela se relacionan bastante con el modo de trabajo y con la naturaleza de la tarea propuesta. En muchas ocasiones apuntan a clarificar o precisar la consigna una vez iniciada la tarea:

M: ¡Una aclaración a los grupos! (levantando la voz) ¡Me escuchan! ¡No les pido si me quieren escuchar!! (los alumnos prestan atención) En las tabulaciones van a ver que tienen una larga lista de cosas....palabras con cruces (muestra) Les pido que solamente hagan los gráficos de los que tienen dos cruces o más cruces para que no sea tan engorroso.

M: Hago una aclaración. Un minuto los interrumpo....Pablo... Lucas....Una vez que terminan los gráficos...les faltará uno todavía....A ver, espero que me miren...Una vez que hicieron eso, van a ir a Word y responden las preguntas. No hace falta que sean tres renglones ni cuarenta. Lo que importa es que la piensen y la consensúen entre ustedes.

(Interrumpe) ¡Basta Rocío! No importa la cantidad de renglones sino que lo hayan acordado y estén convencidos.

O a proponer ideas acerca de cómo resolver la tarea. Por ejemplo, en la Biblioteca, Graciela propone una consigna inicial:

La consigna es rescatar lo nuevo y lo importante. En la medida en que lo van descubriendo, van pasando a escribir... ¿Está claro?

A medida que avanza el desarrollo de la actividad, Graciela reformula la consigna:

M: Dos cosas....espero....eh.....Si no escuchan no lo van a poder hacer. La idea es que sigamos trabajando con el tema que estamos trabajando. Entonces buscan lo nuevo o importante de crecimiento y desarrollo. Segundo. ¿Por qué no anotan en un papel primero? Así no se paran todos juntos, me dice Mercedes. Y puede ser que sí. Así que Mercedes les da los papelitos.

Del mismo modo, cuando los alumnos trabajan en el tríptico, Graciela sugiere buscar una presentación atractiva:

M: Si ustedes están haciendo un folleto, ¿no? Para chicos de 7° grado... y ponen "Maduración y desarrollo" o le ponen "Los cromosomas", ¿les parece que es una forma atractiva de presentar un folleto para chicos de 7°? Miren... miren... ciclo menstrual.....

En otros casos, las intervenciones tienen que ver con facilitar el trabajo grupal, por ejemplo, la distribución de las tareas en el grupo y la rotación.

Chicos, consigna: todos colaboran. El mouse no queda siempre en el mismo. La nota es grupal e individual. El que trabaja todo el tiempo con el mouse, le bajo la nota, por no compartir el trabajo, ¿escuchó?

También es posible analizar estas clases desde la perspectiva no ya de las actividades sino del **contenido**, es decir, de aquello que Graciela se propone enseñar. Lo primero que surge de este análisis es que los contenidos están fuertemente centrados en lo procedimental y lo actitudinal y que el trabajo sobre los aspectos conceptuales (hechos, principios, informaciones) parece ocupar un lugar secundario.

Esto no quiere decir que en las actividades no se haya manejado información, de hecho esto sucede en varias oportunidades y se utiliza vocabulario específico. Pero hay un enfoque particular del tema que define un acento en otros aspectos que ligan la cuestión al desarrollo personal: la aceptación de los cambios como parte del crecimiento, la importancia del conocimiento del cuerpo y su cuidado. Y también hay un interés en “aprovechar” este tema para desarrollar ciertas destrezas, ligadas a la búsqueda, sistematización e interpretación de información. Esto se acentúa, además, por la articulación del trabajo con otras áreas, como en el caso de las actividades que en las que los alumnos deben trabajar con diferentes programas de computación (Excel, Publisher). Allí también se integran contenidos del área de Matemática.

Este énfasis tiene claras consecuencias a nivel del contenido: aparecen dimensiones del contenido que no se refieren sólo a la información y los conceptos y, efectivamente, “cuentan” como contenido, ya que se les dedica un tiempo especial. Al mismo tiempo, conduce a efectuar un tratamiento más flexible de los aspectos conceptuales involucrados en el tema. No parece haber un “texto” predeterminado en sus alcances que se intenta transmitir de modo más o menos fiel. Se trata, más bien, de aproximarse a la problemática, sensibilizar a los alumnos sobre diferentes cuestiones, reunir alguna información básica al respecto.

De hecho, en algunas ocasiones, cuando hacen las actividades ligadas a la confección de un tríptico, cada grupo trabaja sobre distintos temas. Y no hay instancias ni procedimientos destinados a integrar la información y los

conceptos analizados en cada caso. En esas situaciones, lo único que hay en común es la propia tarea y las capacidades de orden cognitivo y social ligadas a su resolución. Es por eso que en varias actividades resulta difícil determinar con precisión los contenidos en cuestión y sus alcances. En parte, porque ellos están implícitos, en el sentido en que no son enunciados por Graciela, y en parte porque son diferentes según los grupos. Tampoco se producen intercambios ni recapitulaciones acerca de lo que cada alumno leyó del texto, actividad que Graciela propuso como tarea.

Las fuentes de información son variadas: el médico, el manual, los libros de la Biblioteca, las enciclopedias y revistas que ofrece el docente sobre cada tema en particular, la Web. El docente no es, en ningún sentido, la fuente central de información. El acceso al conocimiento está mediado por textos y otras fuentes. En este sentido, decíamos que Graciela se propone trabajar, también, una serie de contenidos de orden procedimental, referidos al "aprender a aprender": buscar información en distintas fuentes, organizarla y presentarla.

Ahora bien, el énfasis en los aspectos actitudinales no está ligado solamente al desarrollo personal sino también a un aprendizaje de tipo social que parece interesarle mucho a Graciela. Esto atraviesa el conjunto de las situaciones y se destaca con claridad como uno de las cuestiones que hace a la "sustancia" formativa de la experiencia del alumno en estas clases.

Se concreta, en primera instancia, mediante la elección de actividades grupales en las que los alumnos tienen que acordar, repartir tareas, compartir materiales, respetarse. Pero, más allá de estas actividades planificadas, el trabajo sobre estas cuestiones se lleva a cabo en forma permanente en las situaciones de interacción. En ellas Graciela vuelve una y otra vez sobre la importancia de escucharse, la necesidad de esperar el turno para hablar, el valor de expresar las propias ideas, el respeto a las diferencias.

Nos detendremos, ahora, en un último aspecto, que tienen que ver con la **gestión de la clase**. Este parece ser un aspecto problemático para Graciela y que se relaciona, en gran medida, con muchas de las cuestiones señaladas hasta aquí, como veremos.

El manejo del tiempo aparece como una dificultad recurrente: la organización insume mucho tiempo, lo que estaba previsto no se llega a hacer porque el tiempo no alcanza, algunas actividades se cierran en un lapso breve y su corte es algo abrupto, otras se anuncian y no llegan a concretarse. La propia Graciela se refiere a esta problemática en más de una oportunidad.

M: Un minuto y medio.....(Pausa) A sentarse que empezamos...Cuenta regresiva.....9, 8, 7....Quiero ir escuchando cómo hacen silencio.

M: Es importante que esto lo copiemos. Porque esto que hicimos con la pregunta N°1 lo vamos a hacer con las demás., si yo decido que tenemos tiempo, porque tengo un problema con el tiempo...

M: Un minutito más....No importa que no hayan terminado....Junto los libros (aplaudiendo). Les prometo. Volvemos sobre el librito, porque se ve que les interesa. Pero ahora cerramos esto.

M: Son doce menos cinco y hasta y diez seguimos trabajando, y después a guardar. Sean operativos, ¡vamos!..

M: Bien, empezamos a juntar los papeles, termino mi trabajo, dos minutos, tres minutos,... cuenta regresiva desde cincuenta..."

M: Una última interrupción. La idea mía era que ya teníamos que estar intercambiando lo que hicimos. Pero puedo hacer un cambiecito. Ustedes, ¿se pueden concentrar un poco más?

M: Séptimo...escuchen.....les propongo terminar, explicar...y después tener un recreo nosotros solos, ¿sí?.

Otra dificultad recurrente es el establecimiento y respeto de ciertas normas, cuyo sentido está ligado a los aprendizajes que a Graciela le interesa promover, como respetar la palabra del otro, promover la participación de todos los miembros del grupo, pedir la palabra para hablar y esperar el turno. Una de ellas, quizás la principal, es la de levantar la mano para hablar. Como dijimos antes, Graciela vuelve en reiteradas ocasiones sobre esto, con mucha dificultad, con poco éxito. No sólo los alumnos no cumplen con el requisito sino que en algunas oportunidades lo ponen en cuestión:

M: (eleva el tono de voz) No hago más este trabajo si no escuchan,. No hago más este trabajo si no aprenden a escuchar a los compañeros (...) ¡En estas condiciones no sigo!.

(16): Es que levantando la mano tardás más.... En cambio así hablando sin levantar la mano es mejor

M: Ese fue un chiste, ¿no? ¿No fue un chiste?

[8]: (riendo) Matála.

[: Decí que fue un chiste porque te mata.

M: Disculpáme. Pará, pará. A ver. De nuevo.

(16): (sin miedo) Que hablando así nomás es mejor. Va, es como yo lo pienso,

M: Ah...

(16): Tardás mucho (...). Para mí, no sé....

Aparecen situaciones de negociación entre Graciela y los alumnos ¹⁵, que a veces tienen carácter pasajero y casi imperceptible; y otras veces forman parte de momentos tensos y extendidos en el tiempo. Lo que se negocia en

¹⁵ Estamos tomando aquí, la idea de negociación en el sentido que lo han propuesto numerosos estudios de investigación acerca de la enseñanza dentro de lo que se han denominado programas de mediación social y de ecología del aula, según las clasificaciones de Shulman (1989) y de Pérez Gómez (1989). En estos enfoques los conceptos de negociación, control, contexto, reglas y marco constituyen herramientas empleadas para caracterizar las dimensiones manifiestas y ocultas de los procesos de interacción que tienen lugar en la clase. Como señala Delamont: "Cuando se aplica el enfoque interaccionista simbólico a la clase, se siguen ciertas consecuencias. La relación en clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. La interacción es entendida como el "tome-y-dame" diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas". (Delamont, 1984:34)

algunos casos es el sentido de las normas y su cumplimiento. Y en otros, es la naturaleza de la propia tarea o su "peso" en la evaluación.

M: Escuchen esto, yo voy hacer la defensa de la mano levantada y yo soy la que estoy segura de que es así. ¿Si? En todo caso si algún día podemos, hablaremos de ese tema (...) La idea es así: si ustedes levantan la mano, se pueden escuchar (levanta el tono de voz en escuchar) y el escucharse beneficia la comunicación. Si hay uno que habla, eso implica que hay un resto que escucha y la maestra tiene un rol en el cual está organizar que en una clase, la gente se escuche. Y yo me hago cargo de lo que digo, ¿está? (...) Les pido que esta semana levantemos la mano (señala el cartel en manuscrito que dice "Hay que levantar la mano para hablar") y demostremos que así nos escuchamos mejor.

M: No. (...) Escuchen....Trabajaron muy bien.

(): Calladitos...

M: No, calladitos...Eso no...Los fe-li-ci-to!

Varios: Gracias!!!

(Ao):¡ Un 10 a todos!!!

M: No voy a poner números esta vez. No es lo que me interesa...dejen los números por un rato....

[Ao]: Pero esto está en el boletín...

(M propone copiar unas consignás en el pizarrón y los alumnos no quieren. M explica por qué hay que hacerlo)

M: Es importante que esto lo copiemos. Porque esto que hicimos con la pregunta N°1 lo vamos a hacer con las demás., si yo decido que tenemos tiempo, porque tengo un problema con el tiempo....Esto es importante entonces para ver cómo puedo hacer con el resto. Entonces, pregunta N°1, y copiamos la primera pregunta. ¿Cómo era?

M: En la hora que viene, vamos a ir a Biblioteca a trabajar sobre "Vida y salud" (Aumenta el murmullo)

[Ao]: ¿Y vamos a tener que hacer informe?

Frente a la dificultad para cumplir con las normas de trabajo, Graciela en algunas ocasiones “devuelve” el problema a los alumnos, procurando que el propio grupo advierta el problema y proponga alternativas:

M: Chicos, un minuto...., ¿pueden ayudar a este grupo que tiene problemitas? Grupos 2, 3, 4, 5, 6, ¿me escuchan? El grupo 1, ¿escucha? Dos ayuditas, dos, escuchen. Saqué a Jonathan, no a Ezequiel, lo saqué a Ezequiel del mouse, y está re enojado porque lo saqué del mouse. Le expliqué que un grupo se hace con colaboración y que si el que menos sabe hoy está escribiendo, ese grupo funciona.

[6]: (quejándose)- Si no está haciendo nada....

M: Entonces le dije y él sigue empacado y no me escucha. Entonces a ver si ustedes lo ayudan. Entonces, escuchen. Hey, no me están escuchando. ¿Qué tendrían que hacer para que Nayla pueda trabajar en este grupo?

Sin embargo, en varias oportunidades se producen intercambios cargados de tensión, a los que Graciela intenta ponerle límite a través de sanciones verbales, respuestas terminantes, amenazas, recurriendo a la autoridad que su lugar de maestra le otorga.

M: ¿Por qué creés que ...(dicta, pero se interrumpe para mirar a otros alumnos que conversan)...Me desconcentran hasta a mí. Entonces, yo les pongo la regla. (Enfática y algo molesta) La regla dice: En esta hora y la próxima nos vamos a dedicar a hacer esto. El trabajo se va a evaluar, tanto cómo trabajo como qué pude hacer. Ustedes son grandes y deciden. Listo.”

M: No voy a tolerar más desubicaciones. Lucas, 1, sí, 2, sí, tres, sí. Basta. (Seria) Marlene, ¿podés escuchar? Miren todo el tiempo que me lleva...Yo tengo.....(cuenta los libros) diez libritos. (Mira al grupo y cuenta a los alumnos) Somos.....A ver...Quiero que trabajen los diez libros agrupados pero de a menos gente.

(Aa16): Señor, ¿por qué pensás que los chicos los que nunca hablan...?

M: Disculpáme pero no tenes la palabra. Sabés, (16 se ríe). ¿Sabés?, no estamos de acuerdo. Por algo eso será que yo soy la maestra y vos sos alumna. Esperá Franco.

Ahora, ¿sabes qué? Les digo esto, como quiero que empecemos a hacer Publisher, no voy a entrar en este debate que planteó Marlene (16) y también Ezequiel [6] y no sé si vos, no me acuerdo.

M: (levantando la voz) Esperá un cachito. ¡La maestra soy yo!. ¿Vos sabés de qué tenes que trabajar? De alumno. Y yo te estoy diciendo que la ayudes. Tu nota grupal va a ser la de todos; tu nota individual va a depender de tu actitud hacia el trabajo. Punto.

(Un grupo de alumnos tenía que realizar un afiche y no cumplió con la tarea)

M: A mí este trabajo me importaba mucho. (...) Les dije que quien se ofrezca (enfatisa el ofrezca), que tenía ganas, que tenía tiempo, que tenía interés. Yo no obligué a nadie (enfatisa el nadie). Hubo cuatro manos que se levantaron, yo les dije "Bueno, tomen, hagan el trabajo" ¿Cómo? Lo resolvían ustedes. ¿Cuándo? Lo decidían ustedes. Para el lunes no estuvo, dije: "Bueno, no importa, háganlo para el miércoles". (...) Ahora va nota. Lo voy a hacer yo y ustedes tienen su nota.

Por último, en las clases de Graciela se produce en más de oportunidad la irrupción de lo emocional, como si faltaran los rituales de codificación de los comportamientos¹⁶ que posibilitan la mediación necesaria y ofrecen puntos de apoyo y sostén a las personalidades. En dos oportunidades, un integrante del grupo, por motivos diversos, comienza a llorar frente a los demás, generándose una situación difícil de manejar por parte de Graciela.

M: ¡Se suspende el trabajo!

(Una alumna está llorando. M la llama y la abraza en el frente)

M: Y ahora no habla nadie. Estamos haciendo un trabajo para ver cómo son los chicos en la adolescencia. ¿Ustedes quieren leerlo de los libros? (...) Estoy hablando yo sola ahora (muy seria). (Silencio) Es cierto que yo soy gordita y ella es gordita. Y eso, ¿qué? ¿Vamos a ser mejores o peores? Porque ahora estoy enojada con ustedes.

(Murmullos)

[9]: ¿Por qué con todos?

(Sale con la alumna. Pausa. M entra)

¹⁶ Se está empleando el término en el sentido propuesto por Meirieu (1992), expuesto en el capítulo II.

M: No me importa más que Rocío ahora. No sé si seguir con esto. ¿Qué te parece Pablo?

(P la mira y asiente. Entra la alumna. M la acaricia y le da un beso. Se queda con ella en el frente)

VI. 2. Una nueva mirada a la luz de los testimonios iniciales

El material de las observaciones de clases nos devuelve una imagen de Graciela con rasgos que se acercan al docente “terapeuta” de Fenstermacher y Soltis: se trata de atender a los intereses y las necesidades vitales de los alumnos y promover situaciones que lo ayuden a descubrirse a sí mismo. Al mismo tiempo, aparece en las intervenciones cotidianas de Graciela una veta que la acerca al modelo de formador intérprete, descrito por Enriquez: “*Se expresa en la voluntad de interpretar todo, de explicar todo, de encontrar las causas y las razones a todo comportamiento (como si interpretar, explicar, investigar las causas fuera una sola y única actividad del pensamiento)*” (Enriquez, 1994:8).

Si bien ambos rasgos pueden derivarse con cierta facilidad del análisis de clases, no puede decirse que Graciela comparta el conjunto de los atributos de estos modelos. Aparecen más bien como “pinceladas” que componen un cuadro que es más complejo. De este modo, si bien es visible su interés por dar un contenido experiencial a los aprendizajes escolares, su propuesta no es, en sentido estricto, no directiva.

El contexto general es de una enmarcación débil y de una propuesta flexible de trabajo. Por esta razón, parece haber espacio, en más de una oportunidad, para que los estudiantes cambien el sentido de la actividad aprovechando esos intersticios. Así, una actividad puede llevar más tiempo, que un tema o cuestión puede adquirir un énfasis mayor. Los alumnos de

Graciela “tuercen” a veces el rumbo de los acontecimientos desde la propia negatricidad o la resistencia a los intentos de influencia que se ejercen sobre ellos.¹⁷

No obstante, las actividades son en general iniciadas y planteadas por Graciela. Han sido diseñadas por ella, aunque de modo general y abierto. Y son evaluadas por ella. Si bien los alumnos participan en la identificación de problemáticas a profundizar, es ella quien luego asigna a cada grupo una cuestión particular. Es decir, no ha abandonado gran parte del lugar que le cabe como enseñante.

Las actividades también muestran que Graciela está “a mitad de camino” entre los enfoques directos e indirectos de enseñanza, entre la recepción y el descubrimiento. Es claro, en este sentido, que no predomina en sus clases un enfoque instructivo, como tampoco parece haber un texto definido a priori en todos sus alcances. Su intervención no es directa sino siempre en el marco de la actividad del alumno y mayormente frente a la demanda o la percepción de una dificultad en la tarea. No obstante, como señalamos, tampoco puede decirse que su enfoque esté basado estrictamente en una lógica de descubrimiento o indagación a partir de problemas.

El análisis de las observaciones nos pone de manifiesto, también, los puntos críticos. La gestión de la clase resulta un asunto visiblemente problemático para Graciela y ciertas pautas en las que ella hace especial hincapié en razón de sus propósitos, tienen que ser establecidas y justificadas una y otra vez. Resulta difícil la negociación con el alumno y resulta difícil cumplir con los tiempos previstos. También hay aspectos complicados de la tarea que parecen no haber sido anticipados y resulta necesario, efectuar aclaraciones y ajustes sobre la marcha.

¹⁷Ardoino utiliza la idea de “negatricidad” para referirse a la capacidad que tienen las personas de responder con sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben que se tienen sobre ellos. (Ardoino, 2005)

Volviendo a los testimonios iniciales planteados por Graciela a la luz del retrato que surge de la actuación en clase, es posible establecer algunas relaciones de significación que dan cuenta de puntos de convergencia.

2. Graciela en el discurso y la práctica

Rasgos derivados del análisis de clases	Testimonios de la entrevista inicial
Propósitos: que los alumnos aprendan a aprender	<i>Mi propósito es cumplir con mi rol de maestra, lograr que ellos aprendan a aprender.</i>
Énfasis en contenidos actitudinales y procedimentales, y manejo flexible y general de los contenidos conceptuales	<i>Los contenidos tienen algo detrás, que es una cosa más grande y más profunda. Ideas más profundas, como por ejemplo, que en la naturaleza hay permanencia y cambio. Los contenidos son instrumentos para llegar a esas ideas.</i>
La importancia de atender a las relaciones interpersonales y el clima de trabajo	<i>Me ocupo de que todos se acerquen al objetivo. Me importan todos y me importa el objetivo. No sigo con los que me escuchan. También me importa cómo llegamos, el proceso. El respeto, el orden, la tranquilidad.</i>
El libro de texto es un recurso entre otros.	<i>Creo que es rico a veces trabajar con distintos materiales porque cada uno trae lo suyo y la totalidad es más rica. Pero a veces los chicos no saben estudiar y entonces quizás me sirve tener un libro, un material bueno, que me permita enseñarles a estudiar.</i>
El docente interviene a través de la propuesta de una serie de actividades variadas. No es la única fuente de información ni sustituye el trabajo sobre el contenido que debe hacer el alumno.	<i>El chico tiene que probar, tienen que expresar lo que piensa y a partir de un adulto que lo acompañe y le plantee otras situaciones que le muestren que lo que él piensa no es tan así, va acercándose al conocimiento. Me importa que no repitan lo mismo que dice el libre. Trato de que lo apliquen a otra cosa, incorporar desde lo que ellos sabían y aplicarlo a otra cosa, a algo nuevo. Trato de plantear situaciones diferentes sobre un mismo tema. No quiero la cosa repetitiva. La enseñanza a veces es explicación, y otras veces no. (...) Se trata de armar situaciones de aprendizaje para que los alumnos puedan aprender.</i>

Como puede apreciarse, se trata de “indicios” que de algún modo estaban planteados en la primera entrevista, frases y expresiones que adquieren, ahora, un nuevo significado. Y ello se vincula con la opacidad del lenguaje, a la que hemos aludido más de una vez.

Algunas afirmaciones de la entrevista inicial son reinterpretadas al ponerlas en el contexto de los significados que emergen del análisis de su actuación en clase. Por ejemplo, Graciela, como la mayoría de las maestras que forman parte del primer modelo, está convencidas de la necesidad de que la escuela primaria garantice el acceso de los alumnos a un conjunto de saberes, que revisten un carácter de obligatoriedad: *“Hay contenidos mínimos que hay que enseñar sí o sí. Y si de esos podés subir a más, mejor”; “hay muchos que no enseñan lo suficiente. Los maestros tenemos dificultades porque somos mediocres.”*. En ningún sentido, ello parecía, desde la propia entrevista, estar en tensión, con otra frase que ella misma planteó: “aprender a aprender”. Porque las estrategias de aprendizaje también pueden formar parte, de los aprendizajes básicos que se espera que los alumnos lleven a cabo en la escuela primaria. Así de hecho piensan muchos de los docentes del primer modelo. Entonces, “aprender a aprender”, constituye, una expresión opaca, que puede aludir a “saber estudiar” o a “desarrollar autonomía en el proceso de aprendizaje”, como parece suceder en el caso de Graciela.

De modo similar, surgen nuevas interpretaciones acerca del significado que Graciela otorga a los contenidos. En tal sentido, como dijimos, de la entrevista inicial se desprende una valorización de determinados contenidos que la escuela debe garantizar, y “que hay que trabajar, sí o sí”. No todo tiene que estar ligado a su valor de actualidad o al interés de los niños o adolescentes. Al mismo tiempo, Graciela plantea que hay algunas ideas que están “detrás” de los contenidos y que son importantes, como la noción de “permanencia y cambio” en la naturaleza. Como se vio, considera que los contenidos son *“instrumentos para llegar a esas ideas”*. La pregunta que se abre, a partir de su actuación en clase es: ¿de qué contenidos habla Graciela aquí? Un sentido de esta frase, puesta en el contexto de la entrevista, puede

ser que la información es un instrumento para adquirir ciertos conceptos y principios más importantes, nucleares, centrales. Lo que en ningún sentido cuestiona la importancia de los contenidos conceptuales. Sin embargo, si se tienen en cuenta el abordaje más bien general que ella plantea de los contenidos conceptuales y de la importancia que atribuye a lo actitudinal y procedimental, la interpretación puede ser diferente. En ese caso, son los contenidos conceptuales *en general*, un instrumento para “aprender a aprender”.

Finalmente, también las significaciones atribuidas por Graciela a la noción de experiencia pueden volver a interpretarse a la luz de los datos que emergen del análisis de las observaciones. En esa primera entrevista, Graciela defendió el papel de la experiencia en el aprendizaje: “...*la experiencia es rica, aunque el concepto o la idea se la tengas que dar vos. La experiencia es rica y válida de todos modos.*” Al elegir la “situación valiosa” evocó una actividad desarrollada en la cual los alumnos indagaban y experimentaban en relación con el tema de la clasificación de los seres vivos. No obstante, se develan también otras posibles facetas de significado encerradas detrás de la idea de experiencia. En tal sentido, “experiencia” para Graciela, parece estar asociado, también, con aprendizaje experiencial, con implicación personal, de la persona total.

La mirada de las clases nos plantea, finalmente, algunos interrogantes, puntos que indican tensión, aspectos oscuros. Por ejemplo, ¿cuál es el lugar que Graciela asigna al “aprender a aprender”? ¿Qué tramas de sentido sostienen esta idea, que, a la luz de su actuación en clase parece adquirir relevancia? ¿De qué modo interpretar la coexistencia de una propuesta que alienta la espontaneidad y la expresión de las ideas y sentimientos con momentos en que resulta necesario detener el cuestionamiento y la negociación recurriendo a la autoridad docente? ¿Cómo dar cuenta de esa ambivalencia que parece marcar la relación pedagógica de Graciela con los alumnos?

VII. 3. En busca de algunas marcas biográficas

Graciela no habla de su infancia y da comienzo a su historia como docente con el relato de su abandono del Profesorado, cuando le faltaba muy poco para graduarse. Aparentemente cursaba el magisterio sin estar muy convencida de ello y, casi a punto “ser maestra”, decide dejar de estudiar:

“Cuando tenía dieciocho años cursaba el profesorado y decidí en un momento no ser maestra. Me puse a estudiar música. Era una época un poco conflictiva de mi vida. Estaba un poco deprimida. (...) Decidí no terminar. Y no rendí las últimas dos materias que me faltaban. Porque en realidad el que me hinchaba para que terminara era mi viejo. Y yo no tenía una orientación tan clara, y no tenía alguien que me dijera: “Seguí lo que te gusta”. Y empecé música. Entré en el Conservatorio. “

Realiza así intentos por estudiar música. Pero fueron infructuosos. El contexto del Conservatorio no le gustaba: *“Largas filas de alumnos para tocar un pedacito de música....”* Finalmente, por insistencia de su abuelo –su padre había fallecido– decide terminar el profesorado. *“En tres meses me puse a preparar las materias y en el 76 fui maestra.”*

Del profesorado no rescata experiencias valiosas ni tampoco considera que haya tenido un alto valor formativo para ella como docente. Tenía “ideas sueltas” que, en su conjunto, no le ofrecían principios de acción ni tampoco herramientas que pudiera poner en juego según un criterio propio:

“En el profesorado no aprendí mucho. Todas cosas sueltas que valían, pero cuando entré a trabajar no sabía qué cuernos hacer. Cada clase tenía que pensar un montón, analizar qué tenía que modificar. No me dieron muchas herramientas.”

Así, Graciela comienza a trabajar como maestra, haciendo suplencias en un Jardín de Infantes. La experiencia le resulta placentera y se produce un “encuentro” con la docencia: *“Esto me gusta”*, recuerda haber pensado. No obstante, el deseo de dedicarse a la música vuelve –en realidad, no la había abandonado nunca– y hace un nuevo intento por estudiar en otro lugar:

“Pero yo quería la música. Y vendo todas mis alhajas para estudiar música en forma privada.”

Este “ir y venir” entre la docencia y otras actividades constituye sin duda un “tema” en el relato de Graciela. *“No dejé de trabajar nunca. Pero es el día de hoy y no estoy reconciliada con la docencia”*. Pareciera que siempre estuvo “esperando la ocasión” de escaparse, de abandonar su tarea como maestra.

“A los veintitrés, me fui a vivir sola. Y tengo una nueva opción de dejar la docencia. Y busco cualquier otro trabajo. Trabajo en una rotisería y después consigo trabajo como secretaria en una editorial de arquitectura. Era una época en que no había trabajo. Y trabajo un tiempo, y en marzo me preguntan si quiero seguir. Y en realidad, económicamente, era lo mismo que me pagaban siendo docente. Y entonces decidí no seguir. Y en seguida me llaman de nuevo para hacer suplencias.”

Mientras tanto, en la docencia encontraba algunos momentos de exploración, de ensayos pedagógicos que le resultaban interesantes. Resulta difícil recuperarlos en el ejercicio de evocación pero aparecen algunas referencias a la tarea, a sí misma en el aula, y a los sentimientos asociados a esas experiencias.

“Yo decía...¿por qué en Jardín de Infantes hay rincones y en la escuela primaria no? Y armé rincones en tercer grado. Teníamos rincones de ciencias, de artes...Y nacieron mariposas...Y teníamos un rincón de disfraces también.”

Pero, en un sentido profundo, se debatía internamente porque a pesar de estos momentos fugaces de creatividad y gratificación, la actividad era en mayor medida fuente de sufrimiento que de placer. Sabía, por otra parte, que quedarse implicaba asumir la tarea con responsabilidad.

“Y seguí haciendo suplencias. Primero trabajaba en jornada simple, en dos escuelas. Una en Devoto y otra en Lugano. Me terminé enfermado. Yo no era feliz siendo maestra. Y sabía que tenía la libertad para seguir o para irme. Y también sabía que si seguía tenía una responsabilidad. Tenía pibes, personas...Entonces decía: “Si yo sigo, tengo que asumir la responsabilidad.”

Parece que en esta lucha interna, las circunstancias de la vida inclinaron la balanza a favor de la docencia y así Graciela permanece en la escuela. Pero se ocupa de señalar, en su relato, que el hecho de quedarse no fue producto de una motivación o de un deseo: *“Y así fui quedándome como maestra, porque el azar lo decidió”*. Más bien fue el resultado de la decisión de asegurarse una fuente de trabajo que no le obstaculizara, por otra parte, la exploración de otros intereses que tenía en lo personal, como la música, la literatura o la psicología.

“Siempre seguí con el tema de la música. Para mí es una asignatura pendiente. De hecho este año voy a volver.”

Hasta 1983 continúa haciendo suplencias, hasta que se titulariza en una escuela de jornada simple, cerca de la casa donde vivía en ese momento. Ahí permanece seis años. De esas épocas, recuerda su contacto con las ideas de Piaget. Su psicología la cautivó, era como abrir la ventana a los misterios de la mente infantil y comprender muchas de las cosas que dicen los niños.

“Y en ese momento estaba la movida de Piaget. En ese momento era joven y no entendía mucho. Y me compré un libro sobre la inteligencia, y estaba enganchadísima. Piaget me duró un rato largo...Me interesaba leer sobre cómo se construía la cantidad, y esas cosas. Yo estaba en 1°.”

Mientras tanto, las herramientas para manejarse en el aula, se las aporta, en ese entonces, el Diseño Curricular vigente. Se trata del documento de 1979, conocido entre los docentes como el "Petete", a raíz de su cantidad de páginas, en alusión al Libro Gordo de Petete.

"El Petete no me pareció tan trágico. ¿Fue tan grave? (irónicamente) Para mí fue el más claro".

Ese curriculum ofrecía un conjunto de modos de proceder y algunas certezas que, aunque pudieran ser mejoradas, "funcionaban". Por eso, cuando comienza la reforma curricular de 1986, ya avanzada la democracia, Graciela al principio se resiste. En esta época ya estaba en otra institución, donde estuvo siete años, antes de trasladarse a la escuela en la que trabaja actualmente.

"Y después vino el Diseño Curricular de 1986. Y ahí es cuando piden a un maestro para engancharse y yo no quería. Si esto está bueno, ¿por qué no construir sobre lo que hay? Al principio no quería ni verlo. Después lo leí por supuesto. A pesar de lo nuevo, trataba de entender el contenido filosófico e ideológico que fundamentaba todo."

Graciela reconoce que había algo superador y valioso en la fundamentación de ese documento, en su marco teórico. Pero fallaba, en su opinión, como herramienta para organizar la tarea cotidiana de enseñanza.

"Y me decepcioné. Era confuso, demasiado abierto. Muchos maestros dejaron de enseñar. Y..... te daba cierta libertad. Pero la libertad no se construye desde la nada...En educación no se puede construir cada día."

Aunque dando un breve salto en el tiempo, Graciela percibe cierta continuidad entre ese documento y ciertos rasgos de las propuestas curriculares actuales. Son poco claras, ambiciosas y poco viables.

“No es suficientemente claro e implica un trabajo de búsqueda que no está del todo claro. Muchas cosas de las que se proponen no se pueden hacer. Propone una cosa medio ambiciosa. Y falta un orden, una coherencia, un seguimiento...”

Al finalizar la década de 1980 y durante los primeros años de la siguiente, Graciela participa activamente de la actividad gremial, hasta que se decepciona, después de unos años.

“En esa época lucho mucho desde lo gremial. El tema de los paros, desde la época de Alfonsín, pero más con Menem. Se veía clarito el vaciamiento del Estado. Y la Ley Federal, que era una porquería. (...) Pero llega un momento en que dejo de pelear y me borro de la UTE.”

La educación, y la escuela, parecen no ser su lugar. Según su comentario insistente, nunca estuvieron allí sus deseos. Tampoco el saber pedagógico le aporta suficientes respuestas a sus preguntas. El saber que circula en los documentos curriculares y el saber de la capacitación. Aunque admite falencias en cuestiones pedagógicas de carácter teórico, no le parece que valga la pena profundizar.

“Y después se vino el Pre-diseño. Y el tema del constructivismo. Nunca estudié en profundidad el tema. Me falta. No tengo la teoría. Es un documento con demasiados anexos. Y yo creo que todo tendría que estar adentro del mismo documento. Ni yo llegué a leer todos los anexos. Ni me interesa.”

Su contacto con las propuestas de capacitación ha estado ligado a cuestiones que se planteaban como necesidades propias, pero no parecen haber dejado marcas decisivas en su constitución como docente.

“También leía cosas de educación, a medida que necesitaba. Leí sobre formas de evaluación. Hacía cursos que me ayudaban a ir llenando las necesidades, pero no a lo loco. Siempre hacía un curso o dos por año.”

Tampoco encuentra en la lucha colectiva de los trabajadores una alternativa de cambio. No entabla relaciones significativas con sus pares docentes ni se identifica con ellos. Más bien, busca tonar distancia:

“La gente de la docencia siempre me pareció muy mediocre. Siempre me pareció escasa la capacidad de comprensión y de autoafirmación. Yo a la escuela no vengo a buscar amigas y mis amigas no son docentes.”

Parece ir gestándose una gran frustración de la que resulta difícil salir. Comienza, entonces, por momentos, a buscar respuestas en otros lugares, tratando de crecer y de formarse ella misma en lo personal. Ese trabajo de búsqueda la llevó a la literatura, a la Psicología –humanista y gestáltica– y, finalmente, a la Psicología social:

“En una época me enganché con Eric Fromm. Y me iba a la Biblioteca del Congreso a leer. Y después vino Gandhi. Y mucha poesía...Walt Whitman, Lugones...Intentando formarme como persona, no quedarme estancada. Leí sobre análisis transaccional y bioenergética, la línea gestáltica. Fui a congresos y workshops de transaccional.”

“La formación ideológica que recibí en la Escuela de psicología social me ayudó a afianzarme. Creo que fui teniendo mi formación más que nada de tratar de ser persona, de asumirme como alguien que puede crecer.”

Estas búsquedas la conectan, aunque desde un discurso no específicamente pedagógico, con un ideario que valoriza el crecimiento personal, lo actitudinal y las relaciones interpersonales. Estas “marcas” biográficas impactan en su interpretación de lo que le interesa perseguir como docente, de sus propósitos.

“El objetivo es pibes pensantes y con valores.”

“En la escuela hay personas, y me interesa que sean personas de bien, que tengan valores.”

“Formar personas libres, capaces de pensar. Pienso en la sociedad que estamos formando, pienso en las personas. Los veo proyectados para el futuro.”

Al mismo tiempo, mirando el presente, considera que no están dadas las condiciones para ello. Las referencias a las condiciones actuales, a su escuela, a sus alumnos, a sus colegas enfatizan, de modo recurrente, su carácter adverso.

“Para que se pueda aprender con otros, aprender a pensar, hay que trabajar primero con la norma, porque no están dadas las condiciones.”

“Y todos los días del año tengo que estar esperando, tengo que estar diciendo que escuchen...”

“No están instaladas las normas. El orden necesario para el trabajo y desde ahí construir el conocimiento. Entonces la autonomía no se consigue. Es un fracaso, no se incorporaron las normas. Porque si hubieran incorporado las normas, podríamos hacer otras cosas. Es como que tenés que estar conteniendo a los de 7º como si fueran de 1º. No se puede trabajar.”

“Ni los padres están convencidos de que hay que hacer otra cosa. No se valora al docente ni al proceso educativo. Los padres están del lado de los hijos y no de la educación de sus hijos.”

“El grupo es muy resistente a la tarea. Falta de compromiso con su propio aprendizaje. Dicen a veces que no entienden pero no están escuchando en realidad. Y la cosa de pasividad....”

Este es el segundo tema que aparece una y otra vez, al hablar del presente. Junto con la reiteración de expresiones ligadas a sus encuentros y desencuentros con la docencia, atraviesa el relato el carácter adverso que reviste la tarea y la frustración que acompaña a su desempeño.

VII. 4. Reuniendo los hilos de este relato

La entrevista inicial con Graciela nos ofreció un primer retrato de su modo de pensar la enseñanza: una maestra reflexiva, preocupada por la tarea y molesta por el descuido de la función docente por parte de muchos de sus colegas, interesada en promover el aprendizaje de un conjunto de conocimientos básicos a través de estrategias variadas que el docente debía diseñar. También se presentó escéptica con respecto a erigir la actividad y el interés del alumno como principios centrales de la enseñanza.

El análisis de las observaciones nos mostró un conjunto de rasgos particulares en sus modos de hacer: una planificación muy genérica, una organización de actividades variada y a la vez compleja, decisiones tomadas sobre la marcha, un énfasis formativo en aspectos de orden procedimental y actitudinal, una preocupación constante por el desarrollo de ciertas actitudes y por “conectar” la temática en estudio con la experiencia de vida de los alumnos. Puso de manifiesto, también, algunas dificultades para instrumentar y gestionar esta propuesta y una relación pedagógica ambivalente u oscilante.

La entrevista biográfica aportó nuevos elementos acerca de la trama de sentidos ligados al ser docente para Graciela, así como información relativa a las fuentes de los recursos con los que ella ha ido construyendo ese modo de enseñar.

Un relato biográfico que nos devuelve, en primer lugar, la imagen de una maestra que nunca quiso serlo y que no se ve a sí misma como tal. Una y otra vez Graciela destaca que ser maestra es, para ella, solamente un trabajo. “Yo quiero ser una persona más allá de que sea maestra. Yo trabajo de maestra.” Como si intentara expresamente separar “trabajo” de “vocación” para tener la posibilidad de no identificarse plenamente con ese papel y tener suficiente “espacio” para otros intereses.

El vínculo de Graciela con la docencia, es, según lo muestra el propio relato, una historia de encuentros y desencuentros. Un vínculo atravesado por la falta de motivación y una importante dosis de ambivalencia.

- Este trabajo le genera dudas y sinsabores. No obstante reconoce en él un lugar para el placer y la creatividad: *“El aula tiene algo creativo. Es un acto saludable, como reparador. Ese aspecto de creatividad es lo que me salva.”*
- Quedarse en la docencia supone asumir la responsabilidad y actuar como tal; al mismo tiempo, no puede representarse a sí misma como maestra, necesita verse “afuera”: *“La gente de la docencia siempre me pareció muy mediocre”.*
- Los alumnos no le son indiferentes; se muestra solícita con ellos e interesada por sus problemas y su crecimiento. *“Me importan los pibes como personas, no como alumnos”.* Al mismo tiempo, ellos parecen mostrarle, a veces, la cara desagradable de la resistencia y de la propia impotencia. *“Yo transité este séptimo juntando datos de cómo son esas resistencias de los alumnos, que también noté en 6°. No tienen la carpeta, te esperan de brazos cruzados.”* Los alumnos son, además, la expresión, de una escuela y una sociedad sin normas, desviada.
- Reconoce la necesidad de saber más sobre algunas cuestiones pedagógicas. A la vez, percibe ese saber como poco interesante y lejano a sus problemas cotidianos.

El “tema” de la evitación atraviesa, como dijimos, buena parte de este relato. Pero también, la historia de Graciela, y su práctica, constituyen la expresión de un proceso de búsqueda de sentido, a pesar de todo. Este camino la lleva a otros terrenos en los que puede verse la impronta humanista

y psicológica. Un conjunto de significados que se amalgaman para dar cuenta de sus “verdaderos” propósitos, aquellos que estaban sólo insinuados en la entrevista inicial. Ideas, asimismo, que le permiten construir para sí una imagen del ser docente más “tolerable” para ella, sin renunciar a sus compromisos deontológicos con la tarea y con la función de la escuela. Resulta más aceptable, representarse como facilitadora o mediadora. Adopta, según su testimonio, la autonomía como propósito, aunque no se “zambulle” de modo definitivo, como hemos visto, en una propuesta más radicalmente centrada en la autodirección del alumno.

Ello permite comprender gran parte de lo que ella hace en clase. Puede verse en su actuación la preocupación por el desarrollo de la autonomía para aprender, el valor de lo actitudinal y el cuidado de las relaciones interpersonales. Sus decisiones e intervenciones están orientadas en algún sentido en esta dirección: los alumnos trabajan en grupo a partir de actividades abiertas, ella dosifica la intervención y la ayuda en función de las demandas y dificultades de la tarea, está atenta al cuidado del clima y de las relaciones interpersonales. Pero, en algún sentido, su desempeño dio la impresión de “estar a medio de camino” entre recepción y descubrimiento, entre auto y heteroestructuración.

Estos propósitos la llevan también a marcar un determinado énfasis formativo en materia de contenidos y a jerarquizar las dimensiones procedimentales y actitudinales. *“Obviamente los contenidos para mí son una herramienta. Si tengo que enseñar célula, me interesa que a través de célula puedan aprender a estudiar, a manejar un microscopio, tener responsabilidad en su trabajo.”* Esta decisión no parece estar en tensión, sin embargo, con la necesidad de que la escuela garantice la transmisión de una plataforma básica de saberes.

Las intenciones de Graciela no dejan de ser ambiciosas, difíciles: tratar de que los alumnos se respeten entre ellos; que sólo hablen cuando se les da la palabra y que, además, aprecien esa norma; que roten en sus roles; que

cumplan con su papel de estudiantes y pongan empeño sin que la única motivación sea la calificación, que piensen por sí mismos, etc. La tarea, así definida, contrasta con las condiciones que derivan del entorno y de las propias características de los alumnos y de su experiencia escolar previa. Y requiere unos recursos específicos de su parte, no sólo ligados a la posibilidad de analizar y “leer” lo que sucede.

La cotidianeidad del aula la enfrenta a complicaciones y obstáculos. Ahora bien, si lo que Graciela dice acerca de sí se da por real, estas dificultades se plantearían a alguien con una débil motivación y una identidad docente más bien frágil. Es posible, entonces, pensar que esta incertidumbre se vea aumentada por las características de la posición docente tal como surge de la indagación sobre modelos de referencia: no percibirse como parte de una comunidad de docentes ni como portadora de una identidad profesional que pueda ofrecer tanto un *ethos* como recursos en los cuales encontrar puntos de anclaje y de sostén así como fuentes de legitimación para una tarea efectivamente difícil.

La descripción del presente, como se vio, recurre en el señalamiento de las contrariedades y la falta de condiciones y está teñida de una dosis considerable de frustración en relación con la tarea. Si, como surge de estos testimonios, la experiencia de chocar una y otra vez con una realidad que se define adversa se reitera, la tensión entre intención e instrumentación en estas circunstancias puede resultar intensa. Y la enseñanza se vive como una tarea casi imposible, una pesada carga:

“Hay que trabajar mucho para lograr una disciplina de trabajo, una valoración del aprendizaje, un respeto por la escucha. Todo es tirar de una carreta muy pesada...Yo igual no me permito darme por vencida y soy como el Quijote.”

SECCIÓN III

CONSIDERACIONES FINALES

CAPITULO VII

REFLEXIONES A PARTIR DE LA HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

VII. 1. Introducción

El propósito de este capítulo es efectuar una mirada retrospectiva del desarrollo de la investigación. La importancia de efectuar esta reconstrucción es doble. Por un lado, ofrece una perspectiva procesual de las decisiones tomadas sobre las diferentes cuestiones. Como señala Sarlé, la historia natural de la investigación *“es el relato que el investigador hace de los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo”*. (Sarlé, 2003:28) Esto posibilita una comprensión diferente del trabajo realizado, ya que no describe, como en el resto de los capítulos, lo que surgió como resultado en cada etapa sino el contexto de las deliberaciones, problemas y alternativas, que estuvieron detrás de esas determinaciones.

Al mismo tiempo, este ejercicio permite introducirse en preocupaciones de orden “meta-teórico” y “meta-metodológico” acerca del proceso. Es decir, tomar el propio recorrido realizado para reflexionar acerca de cuestiones ligadas a la construcción del propio objeto y a la definición de una estrategia para su abordaje empírico. En tal sentido, a lo largo de estas páginas, procuraré identificar aquellos hitos de mayor significación desde el punto de vista metodológico —en su dimensión epistemológica, estratégica y técnica—, las dificultades y cuestiones en juego y el modo en que se resolvió avanzar en cada una de estas instancias.

VII. 2. Los antecedentes y el contexto del problema

La construcción del problema de investigación constituye un proceso complejo, que difícilmente se pueda describir a través de explicaciones o formalizar mediante una serie estructurada de pasos. Se trata de un recorrido sinuoso y de carácter recursivo que permite avanzar desde la identificación de un tema o de una situación problemática¹ de interés del investigador hasta la posibilidad de inscribir teóricamente esa cuestión y convertirla en interrogantes que puedan ser estudiados empíricamente. En ese camino, las preguntas van modificando su forma a medida que son analizadas a la luz de diversas perspectivas teóricas. Progresivamente, se marcan énfasis, relaciones y aspectos de la situación problemática inicial y se establecen los contornos del problema. Ya desde este momento de definición y construcción del problema se produce el ir y venir entre componentes teóricos y empíricos que caracteriza a la actividad de investigación.² (Sirvent, 1995, Samaja, 2003)

Todo problema de investigación, dice Mancuso, tiene un sustrato y un contexto en el marco del cual alguna cuestión o situación se vuelve "problematizable". (Mancuso, 2001) En el intento por reconstruir las vertientes del problema estudiado y aquellas circunstancias que formaron parte de su génesis, debo ir hacia atrás en mi propia historia para identificar dos fuentes.

En primer lugar, mi "antigua", ya, preocupación, por los modos en que diferentes maestros interpretan y hacen suyas las propuestas de capacitación

¹ Tomo la idea de situación problemática de Borsotti. Para él, una situación problemática constituye el punto de partida de una investigación y refiere a "*un estado de cosas, sucesos, situaciones, procesos, existentes en la teoría o en la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien son percibidos como problemáticos*". Este modo de definirla pone el acento en la necesidad de un actor, individual o colectivo, que percibe el carácter problemático de la situación, desde una particular posición teórica e ideológica. (Borsotti y otros, 1996:2)

² Como señala Sirvent, la existencia de un material empírico a analizar –además del requisito de contar con una estrategia metodológica para hacerlo y de derivar conclusiones que constituyan un aporte en términos de conocimiento–, son los rasgos que permiten distinguir a la investigación de otras formas de trabajo como la monografía, el ensayo o la reflexión a partir de la práctica. (Sirvent, 1995:8)

y los textos curriculares. Como maestra de escuela siempre fui conciente de este proceso de interpretación, en mí y en mis colegas, aunque no tuviera claro los resortes que estaban detrás de ellos. Desde mi participación en experiencias de capacitación docente recurrentemente encontraba que, más allá de las características que pudiera tener una propuesta pedagógica, curricular o didáctica, ésta debía finalmente encarnarse en un maestro o maestra, dando lugar a una versión particular. Como sucede con una partitura musical, una misma secuencia didáctica o un diseño de actividades, podía dar lugar a producciones y experiencias de aula significativamente diferentes. Una y otra vez, la pregunta era: ¿cuál es la naturaleza de estas diferencias? ¿Por qué se producen?

El proyecto desarrollado a propósito del estudio de la implementación del Diseño Curricular del año 1986 en la Ciudad de Buenos Aires³ aportó algunas ideas en este sentido. Allí planteaba que en estos procesos tenían lugar una serie de mediaciones, que llevaban a cabo los distintos actores sociales involucrados en diferentes instancias, a través de las cuales se operaban una serie de modificaciones de la propuesta original. Esto ocurría en las instancias de difusión y capacitación, las instancias de supervisión y las propias instituciones, con sus estilos institucionales propios.⁴

Pero, además, la segunda etapa de este trabajo permitió analizar el papel del propio docente como intérprete de la propuesta curricular y avanzar en la idea de “estilo de enseñanza”. Decía entonces:

Consideramos, en este sentido, que el docente por su función reguladora entre el ambiente externo e interno del aula selecciona, modifica, agrega matices personales, etc. Cada docente, a lo largo de su historia profesional, va configurando una cierta modalidad o estilo de llevar a cabo su tarea -que está sustentada, además, en una serie de creencias y concepciones nucleares

³Se trata del proyecto “Los procesos de cambio pedagógico-didáctico: sus relaciones con los estilos de desempeño profesional de los docentes”, desarrollado en el marco de una Beca de Perfeccionamiento del CONICET, bajo la dirección de Lidia Fernández (1992-1994).

⁴Trabajé aquí con la noción de estilo institucional, propuesta por Fernández, a la que aludí en el primer capítulo.

acerca de ésta. Es esta especie de matriz personal la que suponíamos podía jugar un papel mediador importante, actuando, inclusive como condición facilitadora u obstaculizadora del proceso de cambio. (...) Así, se podía dar lugar a la aceptación de la innovación o a su rechazo en forma parcial o total, o a la adopción de "estrategias mixtas". Pero aún en el caso de que la misma se acepte y que el docente desee implementarla en el aula, estos mismos factores entran en juego para generar una particular versión de la misma, que puede coincidir en mayor o menor grado con la versión institucional. (Cols, 1994:42-43)

En efecto, el trabajo con los docentes posibilitó observar que, aun en el caso de maestros que conocían y adherían a los principios planteados en la propuesta curricular, se presentaban diferencias y matices que daban cuenta del peso de las variables de tipo personal. Varios docentes manifestaron "hacer una mezcla de ideas y de métodos", y, al hacerlo, daban prioridad a algunos aspectos, desechaban ideas e incorporaban otras. *Pareciera que la innovación es aceptada pero puesta en práctica en su versión "made in X", empleando las palabras de una de las docentes, que indica la suma de sus propios aportes. (Cols, 1994:43)*

En ese entonces, la cuestión de las versiones personales fue analizada desde la perspectiva del cambio pedagógico, particularmente curricular, cuestión que constituía el eje teórico de ese proceso de investigación. De ese modo, advertíamos que, en este juego personal de apropiación/rechazo/moldeamiento de una propuesta operaban también una serie de factores que hacen a la dinámica misma de estos procesos, como los filtros perceptivos, las resistencias y ansiedades de tipo paranoide y confusional. Los testimonios daban cuenta, por un lado, de sentimientos de confusión, inseguridad, incertidumbre por los posibles resultados, temor al fracaso; y, por otro, un estado interno según el que todo lo hecho hasta el presente se vivía como perimido y erróneo. Esto permitía comprender, a su vez, el hecho de que algunas docentes, frente a la lógica del aula que imponía respuestas urgentes, pero, a su vez, ante sus dudas y temores frente a aquello que no

conocían o no manejaban bien, elaboraran "estrategias mixtas" o de cambio "a medias".

Constituyen versiones personales en las que los aspectos nuevos parecen incorporarse en los marcos referenciales del desempeño en una forma y medida que resulta del grado de tolerancia a la ambigüedad del sujeto. Estas versiones personales cumplen funciones de garante. Algo así como "probar de a poco" disminuyendo el riesgo al mínimo y garantizando un pronto retorno a lo seguro si hay fracaso o si el costo es muy alto. (Cols, 1994:43)

En ese momento, ya había tomado contacto con la idea de transposición didáctica, de Chevallard, que alude a los procesos de transformación del saber erudito producido en ámbitos especializados para su presentación en contextos formativos específicos como el escolar (Chevallard, 1997). Si bien constituía una herramienta conceptual fértil, generaba algunos interrogantes a la hora de centrar la mirada en la figura del docente. Por un lado, resultaba amplia, ya que esa transposición formaba parte de un proceso social del cual el docente es sólo un eslabón. Al mismo tiempo, la idea parecía estrecha en otro sentido, ya que lo que el docente hacía, en estos casos, no podía ser comprendido solamente desde la lógica de la transformación del saber.

Posteriormente, pude establecer relaciones entre estas ideas y una serie de planteos desarrollados por diferentes estudios curriculares interesados en los procesos de interpretación y moldeamiento del curriculum en las instituciones por parte de los actores, particularmente, los profesores. Aunque con diferencias en sus marcos teóricos y metodológicos, son varios trabajos que aludían a los procesos de mediación o moldeamiento

institucional de las propuestas curriculares (Ball, 1992; Cornbleth, 1998, Spillane, 1999).⁵

Dos comentarios más acerca de estas formulaciones preliminares. Por un lado, hay indicios en ellas, de que con la idea de estilo intentaba dar cuenta de una configuración de rasgos propios de cada docente. Pero, a su vez, el empleo del concepto permitía pensar, también, al estilo desde la propia dinámica de la acción, ya que designaba una especie de “esquema” o “patrón” en función del cual los docentes “tamizaban” las propuestas de cambio, los modelos propuestos en las instancias de capacitación, etc. El estilo, aparecía, entonces, como el particular modo en que cada docente resuelve –dentro de los guiones que definen los modelos de orden social y cultural– los dilemas y tensiones propias de las situaciones de enseñanza y, en este caso, de los procesos de innovación.

Por otro lado, esta configuración resulta de un proceso de construcción que se lleva a cabo a lo largo de la historia profesional del sujeto. La consideración de los aspectos biográficos fue de importancia capital en la interpretación de la noción de estilo y, particularmente, para definir un abordaje metodológico que posibilitara su estudio. Asimismo, esta idea fue la puerta de acceso a la línea de estudios narrativos acerca de la enseñanza.

En segundo lugar, mirando retrospectivamente, encuentro otra línea de preocupaciones teóricas que se ligan al modo en que finalmente conceptualicé el problema del estilo de enseñanza. Se trata de mi preocupación, en este caso como didacta, por la falta de atención, o de

⁵Cornbleth, particularmente, define a la mediación como “...un proceso de interpretación mediante el que las personas encuentran sentido o crean significado a partir de la experiencia. La mediación es un proceso de interconexión y vinculación entre los mensajes por un lado, y los significados y acciones por el otro. (...).Las escuelas, como instituciones, mediatizan los valores sociales y culturales de la comunidad y las experiencias planificadas para los estudiantes. Así pues, los intereses externos se filtran a través de las disposiciones institucionales. (Cornbleth, 1998: 117)

atención suficiente, dentro de la producción didáctica al estudio de la enseñanza como acción –situada–, de un actor: el profesor.

Gran parte de esta producción está orientada a elaborar modelos, principios y propuestas de cierta validez general acerca de la enseñanza. Como señalé en los dos primeros capítulos, la investigación acerca de la enseñanza comenzó hace un tiempo a estudiar de modo sistemático al docente desde diferentes enfoques teóricos. No obstante, resulta aún difícil construir puntos de articulación entre estudios centrados en las formas de intervención técnica y estudios acerca del rol; entre trabajos con intereses comprensivos/interpretativos y trabajos con fines propositivos, normativos; entre las referencias al docente como destinatario genérico de un discurso curricular o didáctico y los estudios referidos al docente como sujeto institucional y biográfico.

En este intento por articular el estudio de “la” enseñanza con una mirada a “las” enseñanzas, el estudio de las formas personales en que los docentes llevan a cabo su tarea, revestía especial interés. Al mismo tiempo, me llevaba a volver la mirada a otra serie de determinaciones –grupales, institucionales, sociales, culturales, históricas– que introducen fuentes de diversificación en la acción de enseñanza, haciendo de ella una acción situada.

Esta preocupación atravesó de modo decisivo mi reflexión acerca de la cuestión de los estilos de enseñanza. Recuperar la figura del actor y la voz del maestro, reconocer las marcas personales, me abría nuevos interrogantes. ¿Cuál era el papel de lo social en la construcción del estilo? Si bien consideraba que el estilo era algo “propio” y “personal” del profesor, “*la firma personal del profesor*” (Eisner, 1998), me incomodaba la posibilidad de avanzar en una interpretación solipsista del fenómeno. Una inquietud similar pude encontrar, luego, en otros investigadores interesados en la cuestión, como es el caso de Hansen, a quien me referí también en los primeros capítulos.

“Estilo” comenzó a parecerme una palabra cada vez más opaca. El avance en esta búsqueda, recursiva y compleja, se produjo a partir de dos líneas de trabajo principales: el análisis etimológico y de exploración del empleo de la noción y de su sentido en otros campos, por un lado, y la revisión de antecedentes de investigaciones sobre el tema, por el otro. La articulación entre estas dos vías permitió, finalmente, definir un abordaje de la cuestión que intentaba recuperar la dimensión social e individual de este fenómeno. En efecto, ambos recorridos pusieron de manifiesto que el término había sido interpretado de modos diferentes y que, además, aun pensando que el estilo era la manifestación de lo idiosincrásico, éste podía interpretarse como el tejido particular que cada docente efectúa sobre guiones compartidos.

El contacto con diferentes teorías de la acción y con los estudios acerca del trabajo y las prácticas profesionales fueron muy iluminadores a la hora de proponer una mirada del problema de los estilos que articulara ambos aspectos. Las ideas de Giddens (1995) y Bourdieu (1972, 1997) también constituyeron aportes valiosos en este sentido.

En este camino, fueron también decisivos los aportes de Ardoino acerca del uso del lenguaje en la investigación. Durante el año 2001, asistí al seminario dictado por el profesor⁶, en el que “el trabajo sobre el lenguaje” fue un verdadero hilo conductor, que atravesó todo el recorrido, de modo tácito a veces, de modo explícito, otros. En la reconstrucción posterior que hice de estos encuentros, señalaba:

El trabajo sobre el lenguaje se fue constituyendo en un eje presente a lo largo de todas las reuniones. El Prof. Ardoino se refirió expresamente al tema en algunas oportunidades, pero, fundamentalmente, fue un principio puesto en juego en los propios intersticios que la interacción didáctica abría, valiéndose de sus propias

⁶ Se trata del seminario “Epistemología e investigación en educación y formación”, dictado por el Prof. Ardoino, Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado. 15 al 20 de octubre de 2001.

intervenciones o de los comentarios que efectuaba a partir de las intervenciones de los alumnos. Desde el primer encuentro, dedicó tiempo del seminario para hacer ejercicios de indagación acerca del sentido de los términos empleados, y este tipo de trabajo se fue reiterando de modo sistemático día tras día. (...). Esta "redundancia didáctica" permitió construir progresivamente una comprensión cada vez más profunda de los alcances y el valor de un enfoque semejante. La permanente vuelta sobre los términos en uso, la interrogación sobre sus diferentes facetas de significado y sobre su posible origen se fue imponiendo como actitud ineludible de quien investiga en el campo de las ciencias humanas.

VII. 3. El diseño de una estrategia y sus ajustes

Las distintas dimensiones contempladas en el planteo del problema requerían definir un abordaje metodológico que pudiera dar cuenta de ellas. Conforme a ello, definí una estrategia en dos etapas sucesivas, y al mismo tiempo, articuladas, tanto desde lo teórico como desde lo metodológico.

Como se describe en el capítulo tres, la primera etapa apuntó a describir las concepciones de enseñanza de una selección de maestros de 7º año, área de Ciencias Naturales, de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, y la segunda etapa estuvo orientada a la reconstrucción de estilos de enseñanza a través de un estudio de casos en profundidad de dos maestros seleccionados a partir de los resultados de la etapa anterior.

En este punto residía la articulación entre las dos etapas. En la primera de ellas, el análisis perseguía la identificación de concepciones modélicas de enseñanza y, en la segunda, se efectuaba un estudio en profundidad de los estilos de enseñanza de dos maestros, seleccionados especialmente por ubicarse dentro de uno de estos tipos delimitados en primera instancia. Se esperaba, de este modo, una aproximación al estilo a partir de las tradiciones disponibles en la propia cultura pedagógica local. Planteado en términos de

Clot (2003), el interés era captar la relación entre género y estilo, apreciar los puntos de afinidad con los modos de acción socialmente compartidos y los distanciamientos ligados a la construcción de un modo personal de ser maestro/a.

La construcción del cuestionario apuntaba a disponer de un instrumento estructurado que posibilitara su administración por parte de los docentes y se pudiera aplicar a un número importante de docentes. Una preocupación fundamental de ese momento era garantizar que el instrumento estuviera formulado en un lenguaje cercano al docente, que lo convocara a pensar sobre situaciones cotidianas de su tarea y no a responder apelando a frases genéricas o clichés. Para ello se efectuaron una serie de entrevistas exploratorias con docentes, procurando identificar preocupaciones, temáticas, modos de plantear los problemas y cuestiones de carácter especialmente controvertido o polémico.

No obstante, la etapa de prueba del instrumento puso de manifiesto las limitaciones de efectuar la indagación a partir de un instrumento autoadministrado. Las respuestas eran, en muchos casos, breves, de un alto grado de generalidad y poco descriptivas. Supuse que administrar los cuestionarios en situación de entrevista daría la posibilidad de repreguntar y obtener información más rica y pertinente. Podía, asimismo, minimizar otro riesgo habitualmente presente en este tipo de situaciones. Particularmente, me refiero a la posibilidad de que el docente pueda atribuir un carácter evaluativo al cuestionario y orientar, por lo tanto, sus respuestas en el sentido en que supone que se espera que conteste. Por supuesto, estos riesgos no desaparecen por completo en la situación de entrevista, pero era posible tomar ciertos recaudos para minimizar este efecto desde la propia actitud del entrevistador.

Así fue que se introdujo un primer ajuste en el diseño original. Si bien esta decisión parecía ser la más conveniente desde el punto de vista de la validez del instrumento, era evidente que significaba un cambio considerable

en los tiempos previstos para el trabajo en terreno correspondiente a la primera etapa.

También se produjeron algunas diferencias en la propia composición de la muestra de docentes. Si bien, por la índole del estudio, no se trataba de una muestra que tuviera que tener representatividad estadística, se habían definido una serie de criterios en función de los cuales seleccionar a los docentes. La edad era uno de estos criterios. Sin embargo, no fue posible garantizar una diversidad considerable en este aspecto, porque, en general, los maestros que suelen desempeñarse en grados superiores tienen una antigüedad considerable. En efecto, sólo cuatro de los cuarenta docentes entrevistados eran menores de treinta y cinco años. Esto mismo sucedió con el género, pero, en este caso, se había anticipado que la muestra podía tener una mayoría de mujeres, por tratarse de una característica propia de la población.

Entre este momento y la segunda entrada en terreno para el estudio de casos transcurrieron varios meses, ya que la selección de los casos debía resultar de un primer análisis del material proveniente de entrevistas. Además del trabajo de categorización, la conformación de concepciones modélicas implicó, como se describe en capítulo tres, un trabajo de comparación e identificación de aquellas dimensiones que parecían ser más relevantes para marcar diferencias entre los docentes. Como elemento complementario para la selección de los casos, se efectuaron comparaciones entre docentes de un mismo grupo para buscar similitudes y diferencias en las respuestas dadas a los distintos puntos del cuestionario.

Se tuvo en cuenta, asimismo, la disponibilidad y disposición de los docentes para efectuar el trabajo. Este aspecto no era menor, ya que el dispositivo de indagación involucraba observaciones y entrevistas en profundidad sobre la historia de vida profesional de los sujetos. Parte de la preparación de la segunda entrada al campo fue el establecimiento de un acuerdo con las maestras seleccionadas, de modo que conocieran los

propósitos de la tarea en esta segunda etapa y sus alcances. Tuvimos una entrevista inicial, en la que se plantearon estas cuestiones y se abrió un margen de tiempo para que cada una de ellas pudiera analizar la situación y determinar si efectivamente podía comprometerse en la actividad. Una vez que acordaron, había que establecer el momento del inicio de las observaciones de clases, para lo cual les solicité que fueran ellas quienes determinaran ese momento, en función de su propia planificación. Desde la propia investigación, además, era importante observar una serie de clases que formaran parte de un tema o unidad para la docente.

El trabajo en terreno en esta segunda etapa vino acompañado de algunas dificultades, como siempre ocurre, de orden práctico. Algunas pudieron salvarse rápidamente. Por ejemplo, la necesidad de estar acompañada para efectuar las observaciones, ya que en algunos momentos de intercambio resultaba difícil el registro –particularmente el caso de Marta– y la grabación de las clases no siempre resultaba audible.

Otras dificultades eran más difíciles de solucionar y en algún sentido eran consecuencias de algunas decisiones tomadas previamente. Por ejemplo, el hecho de que, por el propio diseño de trabajo, las observaciones de clases se efectuaran sobre la base de una cierta unidad definida por las maestras significaba que la cantidad de clases observadas no era la misma para ambas, como tampoco el tema a desarrollar –más allá de algunas convergencias puntuales–. Si bien ambas cuestiones eran previsibles, se suscitaban algunos interrogantes. Por ejemplo, dado que los temas eran diferentes, ¿podría pensarse que las diferencias encontradas en la propuesta de actividades tuvieran que ver con la naturaleza del contenido? Fue por ello que se decidió efectuar observaciones complementarias al año siguiente, una vez avanzado el análisis, lo que permitió, a su vez, ver a ambas maestras con otros grupos de alumnos.

VII. 4. El trabajo en terreno y dos interpelaciones

Avanzado el trabajo en terreno se intensificaron algunos fenómenos que, quizás por la naturaleza de la indagación, al comienzo resultaron parecían menos perceptibles.

En primer lugar, los ligados a la relación interpersonal que se había establecido con estas maestras, y se construía progresivamente a medida que me acercaba al espacio íntimo de “su” aula y de sus vidas.

Efectivamente, había sido muy bien recibida por ambas docentes desde el comienzo. Las había entrevistado en la primera etapa. Las había elegido para esta segunda etapa –principalmente, por sus parecidos–. Ellas habían accedido de modo cordial y generoso a que “entrara” a sus clases, y a sus historias docentes. Así comencé a formar parte de la vida de esos grupos, en los que también fui muy bien acogida. Todo esto me acercaba a ellas y a sus alumnos.

Estaba cerca de ellas también como maestra –que fui–, como profesora –que aún soy–. Resultaba difícil por momentos dejar de “sentir con” ellas. Más de una vez experimenté en el aula situaciones de tensión o sensaciones de impotencia parecidas. Alguna vez viví la pasión de Marta y la desazón de Graciela. Alguna vez también pasé, como ellas, por la angustia del tiempo que se escurre y por la satisfacción de una actividad que salió bien.

Como especialista, finalmente, me movilizaba profundamente lo que ambas, en sus diferencias, decían una y otra vez sobre el lugar del discurso pedagógico y curricular en la escuela. También, en un punto, estaba cerca y entendía esa denuncia.

Efectivamente, la implicación –término propuesto por Barbier (1977) para dar cuenta del involucramiento subjetivo del investigador con su objeto de investigación– era el fenómeno que producía estas impresiones y emociones. Implicación psicoafectiva, existencial y profesional que estaba presente, como dije, desde mucho antes, desde la preocupación por una tema y la génesis del propio proyecto de investigación. Más de una vez, esta implicación fue una herramienta o una ayuda que posibilitó acercarme, desde la inclusión de mi propia subjetividad, al punto de vista de Graciela y de Marta.

Al mismo tiempo, esta implicación pudo convertirse en un obstáculo para la comprensión si no hubiera mediado una elaboración que permitió el distanciamiento necesario. El necesario “trabajo” sobre la propia implicación, con la mediación de los otros, con la vuelta sobre el análisis- es el que posibilitó la elaboración de mi propia inclusión en este proceso como investigadora y garantizó la distancia necesaria para poder advertir otros significados en esta trama, aun los silenciados.

La implicación, en uno de sus sentidos etimológicos, tiene que ver con estar afectado. Como dice Ardoino, la implicación se padece, está allí, no es un fenómeno voluntario. Pero, también señala, que la implicación tiene que ver con sentirse adherido, “arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar”. (Ardoino, 1997:2) Y este segundo sentido me conduce a otro tipo de interpelación a la que me enfrenté como investigadora en esta última etapa.

Tal como estaba previsto en el diseño, había elegido a estas maestras por sus parecidos. Para ir “en busca” de sus diferencias, de sus estilos. En efecto, las diferencias no tardaron en aparecer, desde el propio trabajo de campo, y fueron de tal naturaleza que parecían poner en cuestión los significados que habían surgido del primer análisis.

No se trataba de las diferencias entre lo que Graciela y Marta hacían en la clase y aquello que se desprendía de las primeras entrevistas. Aunque hubiera sido así, esto podría haberse interpretado desde distintos puntos de vista teóricos: la complejidad de las relaciones entre pensamiento y acción, la diferencia entre disponer de saberes y poder movilizarlos frente a una situación, que está en la misma base de la idea de competencia, etc. etc. Lo que sucedía era diferente, ya que los testimonios de ellas en las entrevistas sucesivas permitían resignificar, ampliar, completar sus primeras palabras.

“Arraigada” a la necesidad de encontrar los parecidos, volví una y otra vez las primeras entrevistas procurando comprender. Me enfrentaba, una vez más, a la opacidad del lenguaje. Nuevas elaboraciones y mediaciones me permitieron advertir que este hecho reforzaba la necesidad de una mirada recursiva y hermenéutica. Ponía también frente a mí la idea de doble hermenéutica, a la que me referí en el capítulo tres. Así fue posible retomar la tarea de intentar reconstruir los sentidos personales y las configuraciones de acción tras la semejanza de las “primeras” palabras.

VII. 5. Particularidades de la investigación pedagógico-didáctica: notas a partir de la experiencia

A lo largo del capítulo he intentado reconstruir el desarrollo de esta investigación, aportando elementos para comprender el trasfondo de ciertas decisiones, mostrando las dificultades y vicisitudes del proceso, las circunstancias imprevistas que requirieron ajustes sobre la marcha. Estos aspectos ya han sido señalados y sería redundante, en este cierre, intentar formular una síntesis de ellos. Pero sí quisiera plantear una breve reflexión acerca del oficio del investigador a partir de este recorrido, en un intento de

convertir la propia experiencia en un caso y rescatar aquellas cuestiones que permitió poner de manifiesto.

La primera cuestión que surge de este ejercicio es la profunda imbricación de las dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en el trabajo de investigación. Ello no quiere decir que estos planos sean asimilables, lo que supondría una relación de necesidad entre ciertas opciones metodológicas y ciertos supuestos epistemológicos, por ejemplo, o entre ciertos problemas teóricos y determinadas formas de investigarlos. Por el contrario, lo que procuro señalar es que ciertas determinaciones de orden teórico son solidarias con una serie de asunciones epistemológicas acerca de la naturaleza del hecho educativo, del conocimiento, de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, del papel de los valores en el proceso de conocer. Al mismo tiempo, que las decisiones de orden metodológico que toma el investigador apuntan a lograr la mayor consistencia posible con el modo en que inscribió teóricamente su tema de estudio y encuadró el problema.

En segundo lugar, esta reconstrucción revela, una vez más, el lugar de lo político-ideológico en la investigación. En tal sentido, se pudo apreciar que las “fuentes” del interés por el estudio de los estilos de enseñanza no responden, en este caso, a una lógica puramente académica. Estas raíces no son sólo teóricas sino que se hunden en preocupaciones y posicionamientos frente a situaciones y problemáticas del campo educativo y del propio desempeño profesional. Por más que se trata de asuntos que pueden volverse “teorizables”, como de hecho sucede, parte de su origen está en la práctica y en aquellos compromisos que el investigador tiene frente a ella. Este es un rasgo que marca a la investigación en el campo pedagógico en general y que da origen, por cierto, a una serie de polémicas y controversias. Nos muestra, como señala Furlán y Pasillas (1993), la imposibilidad de deslindar, en términos absolutos, “pureza conceptual” de “pureza valoral” en

la investigación pedagógica, por lo que toda evaluación moviliza conceptos y toda evaluación está impregnada de valoraciones.

Por último, la retrospectiva suscita en mí una reflexión acerca de la naturaleza del diálogo con la teoría en la investigación didáctica. Por supuesto, también hay tomas de posición del investigador en esta materia. Y ello es propio de la investigación en cualquier área. La decisión de investigar tal o cual problema desde una perspectiva determinada supone ubicarse en un terreno, posicionarse en la línea de quienes se han interesado ya por la cuestión, formular preguntas y apreciar los desarrollos producidos en cuanto a herramientas conceptuales y metodológicas. Como dice Sautu, el trabajo de exploración de antecedentes *“nos ubica en el mundo de los que han escrito sobre el tema de nuestro interés”*. (Sautu, 2003:25)

A su vez, una vez iniciado el camino de la construcción teórica del problema, el investigador, particularmente en el campo de la Didáctica, se enfrenta a un diálogo interesante, aunque difícil, con la teoría. En efecto, la teoría didáctica ofrece ciertas particularidades. Ello se debe, en parte, a la pluralidad de tradiciones teóricas y líneas de investigación que coexisten en su seno y que dan cuenta de las diferentes dimensiones del fenómeno y de modos diferentes de concebir y estudiar un mismo aspecto de la realidad. Además, esa peculiaridad se vincula con la articulación permanente entre dimensiones descriptivas, normativas y prescriptivas en el discurso didáctico y con la presencia de entidades muy diversas en la composición los cuerpos teóricos propios de las distintas corrientes.⁷

⁷En tal sentido, Basabe advierte que las corrientes didácticas no sólo difieren en su contenido, sino en su forma: *“El término “corrientes” designa entidades de variado alcance: grandes teorías que atraviesan varias disciplinas y que podrían considerarse un paradigma, como es el caso del conductismo o el constructivismo; grupos de teorías que comparten algunos supuestos y preocupaciones, como el movimiento de la “Escuela Nueva” o el de “reconceptualización del currículo”; teorías individuales, como la Piaget o la de Tyler.”* (Basabe, 2007:205) Además, siguiendo a Shulman (1989), la autora señala que cada corriente incluye, aunque en diferentes proporciones, distintas formas de conocimiento acerca de la enseñanza: *proposiciones empíricas, proposiciones morales, invenciones conceptuales, clarificaciones y crítica, ejemplos de prácticas adecuadas e inadecuadas y tecnologías o protocolos de procedimiento.*

Estas cuestiones juegan, sin duda, en el “armado” de un marco de referencia desde el cual emprender el estudio empírico. Añaden complejidad, a una tarea que, de por sí, no es sencilla, porque la complejidad del objeto y del problema solicitan la concurrencia de diversas perspectivas de análisis. Así, el investigador se enfrenta con diferentes “niveles” o estratos de teoría: la que permite definir y dar sustento al problema, la que contribuye a delimitar las dimensiones del objeto en estudio, la que contribuye a fundamentar las decisiones metodológicas, la que auxilia al investigador en el trabajo de interpretación. Teorías que, a su vez, son diversas y provienen de marcos disciplinares y tradiciones de investigación diferentes.

“Peculiaridades” teóricas de la Didáctica, que sin duda desafían al investigador. Peculiaridades, que, a mi juicio, resultan inevitables porque están ligadas a la propia naturaleza del saber didáctico.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES E INTERROGANTES

VIII. 1. Sobre la tesis que aquí se sostiene

Se presentan a continuación las ideas que estructuraron la tesis central de este documento y se analiza el modo en que el trabajo permite dar sustento a estas afirmaciones. Asimismo, se plantean algunas consideraciones acerca del modo en que estos resultados se vinculan con algunos de las líneas de investigación que han efectuado aportes acerca de la problemática.

Acerca de la relación modelo-estilo

En primer lugar, el estilo de enseñanza constituye un modo idiosincrásico y personal de concebir y llevar a cabo la tarea. Este modo personal se configura "a partir de" y "distanciándose de" un conjunto de concepciones compartidas, que ofrece la cultura profesional local en un momento determinado y que se condensan en lo que hemos denominado modelos de enseñanza.

Efectivamente, el trabajo realizado permite dar sustento a esta idea. La primera etapa permitió identificar visiones sustantivamente diferentes acerca de la enseñanza en docentes de séptimo grado del área de Ciencias Naturales de la Ciudad de Buenos Aires.

Estos modelos reúnen un conjunto de concepciones acerca de la "buena enseñanza". Como se pudo apreciar, estas diferencias no sólo se

refieren a las ideas de enseñanza y aprendizaje, al papel del docente y el alumno, sino que están fuertemente impregnadas de valoraciones de carácter político-ideológico acerca de cuáles son las finalidades de la escuela primaria y cuál es el contenido valioso que es necesario enseñar.

También esta primera etapa puso de manifiesto el particular carácter de estos modelos: su naturaleza híbrida, la diversidad de fuentes de las que se nutre, su conexión débil con las teorías pedagógicas y didácticas contemporáneas. El análisis mostró, además, la opacidad del discurso docente y la ambigüedad y generalidad de los principios y lemas pedagógicos que ellos contienen. Los modelos constituyen, por ello, "ofertas de significados" que dan lugar a interpretaciones diversas.

Asimismo, por su carácter general, los modelos indican una orientación y un marco para la acción, que puede albergar y dar lugar a alternativas de trabajo variadas. Esta idea se asemeja a lo que Bru (1993) denomina variabilidad potencial y que hace referencia al conjunto de perfiles de acción que es posible imaginar a partir de un determinado enfoque teórico, en una determinada disciplina de enseñanza y en un determinado nivel escolar. Sin embargo, no se trata estrictamente de la misma cuestión. Porque esta gama de perfiles de acción, en Bru, se construye por derivación de las teorías. En cambio, los modelos de enseñanza aquí descritos reúnen significados y normas que pueden no estar necesariamente ligados desde un punto de vista teórico. Tampoco incluyen la cantidad de estrategias y variantes de una idea que es posible plantear desde la teoría.

En relación con ello, el estudio de casos llevado a cabo en la segunda etapa permitió apreciar que los sujetos interpretan su práctica y construyen sus modelos personales de entender la enseñanza en el marco de estas referencias. Pero interpretándolas y asignando un sentido personal a su acción. Aquello que lo distingue de otros, más allá de compartir la orientación general y los modos de pensar que el modelo define.

Fue posible apreciar en las dos maestras el “empleo propio” de los recursos que forman parte del repertorio disponible e identificar un conjunto de marcas propias en su modo de pensar la enseñanza. Marta y Graciela comparten ideas acerca de la función de la escuela primaria en la transmisión de un conjunto de saberes. Y consideran, como los demás docentes que forman parte del primer modelo, que allí reside la tarea irrenunciable e incuestionable de la escuela, hoy “traicionada” por muchos maestros que “no enseñan lo suficiente”.

A pesar de estas semejanzas, las sucesivas entrevistas pusieron de manifiesto que esos contenidos que hay que transmitir están más ligados, a un conjunto de informaciones en el caso de Marta, mientras que para Graciela esas informaciones y conceptos son herramientas para “aprender a aprender”. Para ambas, la escuela debe poner a disposición del alumno un conjunto de “herramientas básicas”, pero las ideas que tienen acerca de la naturaleza de estas herramientas es diferente en uno u otro caso.

Del mismo modo, la idea del “buen aprendizaje” que ellas tienen presenta claras reminiscencias escolanovistas, lo cual es propio también del modelo del que participan. Sin embargo, las entrevistas en profundidad muestran que, para Graciela “experiencia” remite también a aprendizaje experiencial y a implicación personal, y para Marta, la idea está fuertemente asociada a observación reflexiva y sistemática de los objetos y fenómenos del mundo natural.

En la construcción de esta visión particular, de este modo propio de entender la enseñanza, los propósitos juegan un papel central, en tanto representaciones finalizantes que dan sentido y direccionalidad a la tarea. Aunque subyace, a toda actividad de enseñanza, una cierta tensión entre intención e instrumentación, los propósitos organizan las ideas de los docentes acerca del contenido, acerca del trabajo del maestro y del alumno,

del contexto del aula y los recursos. En la planificación, los propósitos marcan una impronta en el proceso de interpretación del texto curricular y la previsión de acciones se efectúa en función de estos compromisos, así como de los recursos del sujeto y aquellos disponibles en el entorno.

El estudio de casos puso de manifiesto también diferencias significativas en los patrones de actividad, en instancias preactivas e interactivas. Más allá de la orientación general que el modelo marca hacia un enfoque heteroestructurado y el trabajo basado en el texto, fue posible identificar rasgos particulares en ambas docentes en cuanto al modo de planificar, el tratamiento del contenido y los énfasis marcados, los modos de gestión de la clase, la organización del espacio, la distribución y el uso del tiempo de la clase, la secuencia de actividades, la índole de las tareas propuestas, las formas de interacción, los modos de intervención, la cantidad y el tipo de ayuda ofrecida y la evaluación.

A partir de estas consideraciones, es posible subrayar la importancia del binomio modelo-estilo, así como su carácter extremadamente complejo. Se trata de una relación de regulación, pero no de determinación, propia del vínculo entre sujeto e institución. Los modelos ofrecen puntos de identificación y anclaje, por ello es posible advertir la inscripción de lo social en la acción individual. Asimismo, la particular composición que cada sujeto elabora pone de manifiesto un cierto distanciamiento respecto de las determinaciones genéricas.

Resultó útil en el análisis, la analogía literaria de género y estilo, siguiendo las ideas de Clot y de Ricoeur. Como sucede en toda obra, en la enseñanza hay composición, pertenencia a un género y estilo personal. Éste da cuenta del “trabajo de organización” del sujeto, a través del cual la obra recibe una especificación nueva, propia de la escala individual:

En primer lugar, una obra es una secuencia más larga que la oración, que suscita un problema nuevo de comprensión, relativo a la totalidad finita y cerrada que constituye la obra como tal. En segundo término, la obra está sujeta a una forma de codificación que se aplica a la composición misma y que hace que el discurso sea una narración, un poema, un ensayo, etc. Esta codificación se conoce con el nombre de género literario. Finalmente, una obra recibe una configuración única que la asimila a un individuo y que se llama estilo. Composición, pertenencia a un género, estilo individual caracterizan al discurso como obra. (Ricoeur, 2001:100-101)

Acerca del estilo como configuración

En segundo lugar, el estilo de enseñanza representa una particular combinación de rasgos en el modo de concebir y llevar a cabo la enseñanza. Estos rasgos se expresan en las diferentes dimensiones de la acción del docente. Esta composición de rasgos se presenta al investigador como una configuración¹, como un patrón, que aparece al observador externo como recurrente a través del análisis de la actuación en clase y del discurso del actor acerca de su acción.

La idea de configuración enfatiza, por un lado, el carácter multidimensional del estilo. El estilo es, en primera instancia, un modo de actuar, un conjunto de rasgos relativo a los diferentes aspectos implicados en la tarea de enseñanza, como ha señalado la investigación precedente. La idea de configuración de Litwin, por ejemplo, entendida como manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, articula varios elementos: un particular recorte del contenido, un modo particular de vincularse con los alumnos, una propuesta metodológica. (Litwin, 1997:97) De modo semejante, Altet señaló

¹Se ha adoptado, en este caso, el sentido que Barbier atribuye al término. Configuración remite a "una organización singular de formas regulares de desempeñar un rol privilegiado." (Barbier y Galatanu, 2000:3)

que el estilo constituye una manera de entrar en relación y de llevar a cabo la enseñanza. Por eso, distinguió estilos relacionales y didácticos y estableció aspectos a tener en cuenta en relación con cada una de estas dimensiones.

A su vez, el estilo no es sólo un modo de obrar, sino también un modo de percibir, concebir y valorar la enseñanza. Esta dimensión, que alude a los sentidos personales que el actor atribuye a su propia acción, se asemeja a lo que Elbaz denominó, siguiendo a Schutz, *estilo cognitivo* y lo que Altet designó como *estilo personal*; aún teniendo en cuenta las diferencias en el modo de definir y observar empíricamente estos aspectos. Del mismo modo, puede decirse, en la línea de lo planteado por Hansen, que los rasgos que definen el actuar son expresivos de un modo de ser docente.

Por otro lado, la idea de configuración remite a una cuestión de "combinación", al peculiar modo en que se "compone la obra", para producir una forma singular e inédita. Altet advirtió este aspecto y le asignó un carácter problemático. Desde su punto de vista, señaló que la dificultad para definir estilos de enseñanza de modo absoluto residía justamente en la multiplicidad de combinaciones posibles. Es por ello que, para la autora, la caracterización del estilo de un docente se efectúa identificando su "modo dominante" en relación con estas tres dimensiones (estilo personal, estilo relacional y estilo didáctico).

Esta investigación sugiere, además, otra faceta de la idea de configuración, en tanto lo singular e inédito no está dado sólo por el tipo de atributos, sino por la particular conexión entre ellos, por el modo en que éstos se engarzan unos con otros. Configuración alude a forma, a totalidad. Por ello, si bien es importante la mediación a través del análisis de las formas discursivas y de actividad del sujeto, el estilo no se aprehende como una sumatoria de rasgos independientes referidos a distintos aspectos o criterios, sino por la particular combinación y la pregnancia de algunos de ellos. La singular "alquimia" que constituye el estilo de enseñanza de un docente se aprecia a través de una mirada holística.

En tal sentido, el estudio de casos permitió poner de manifiesto, como señalamos, algunos rasgos particulares en las configuraciones de actividad propios de cada maestra. Pero, a su vez, fue posible establecer relaciones de significación entre determinadas decisiones preactivas y actuaciones y las creencias, motivos y razones expuestos por ellas en situación de entrevista.

Algunas relaciones son de consistencia: entre la enunciación de propósitos y la estrategia general concebida (aún cuando la maestra tuviera dificultades en su instrumentación), relaciones entre las concepciones acerca del contenido y los propósitos y los énfasis formativos definidos en las actividades, relaciones entre el modo de concebir la intervención y los patrones de intervención adoptada. No se está planteando, en este punto, la idea de consistencia en términos de correspondencia o no con una teoría – como sucedería si comparásemos la variabilidad potencial y la variedad concebida y realizada. Se trata, en cambio, de una forma de consistencia “interna”, entre la particular interpretación del maestro de alguna cuestión y los cursos de acción adoptados.

Otras relaciones son de una naturaleza diferente, más bien de discontinuidad. Efectivamente, Graciela sostiene que su propósito como docente está ligado al desarrollo de la autonomía. Y es por ello que presenta situaciones de trabajo más abiertas y de intercambio. Al mismo tiempo, frente a situaciones de “negociación” de la norma, en las que resulta difícil sostenerla o justificarla, recurre al argumento de la autoridad para intentar garantizar el respeto del encuadre, establecido también por ella.

Por su parte, la idea del buen aprendizaje en Marta remite a observación reflexiva y sistemática, pero también a curiosidad, a indagación, a experiencia significativa, “no archivable”. Sin embargo, desarrolla una propuesta de actividades en la que es evidente la preocupación por la comprensión, pero en la que el margen para la pregunta y el descubrimiento propio es escaso.

Estas significaciones, que emergen de la puesta en relación de distintos conjuntos de datos, nos hablan de las tensiones propias de cada una de ellas, de los aspectos no resueltos. Ellos pueden atribuirse a la dificultad para movilizar recursos, quizás disponibles, en el contexto de la acción o de la carencia de recursos necesarios para instrumentar las intenciones planteadas. O pueden estar ligados a la dificultad de percibir el problema y la necesidad de legitimar un modo de obrar que ofrece cierto grado de seguridad.

En suma, desde una perspectiva heurística, el estilo opera como una herramienta para describir los patrones de acción del sujeto y sus modos de enfrentar lo "real", para elucidar los sentidos que el actor atribuye a experiencia y su acción, para establecer lazos entre las configuraciones de actividad y las concepciones del sujeto acerca de la acción y para buscar articulaciones entre las diferentes dimensiones de la acción (relaciones entre intervención didáctica, gestión y relación pedagógica, entre intención e instrumentación, entre las decisiones relativas a los distintos componentes de la enseñanza). En esa posibilidad de volver inteligible al observador un conjunto de elementos heterogéneos y aun discordantes reside, justamente, la potencialidad de la noción de estilo.

El estilo de enseñanza y las marcas biográficas

En tercer lugar, el estilo resulta de un proceso de construcción que involucra la biografía personal. La adopción de la perspectiva biográfica permite identificar unidades de acción más amplias y situar el momento actual en el horizonte de la vida profesional del sujeto. Posibilita la emergencia de nuevas significaciones a partir de la búsqueda de elementos operantes en la génesis del estilo, situaciones y temas recurrentes, rupturas, experiencias críticas y puntos de inflexión.

En tal sentido, el estudio de casos permitió identificar algunas “marcas” biográficas y temas recurrentes que se vinculan con sus actuales modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. Particularmente, el trabajo puso de manifiesto relaciones de significación entre distintos conjuntos de datos:

Entre las modalidades del comportamiento en clase, por un lado, y los patrones de actuación ofrecidos por las figuras de referencia de la biografía escolar, por el otro. Como sucede con la Profesora de Biología de Marta.

Entre los modos de concebir el aprendizaje y la intervención docente, por un lado, y el valor formativo de ciertas experiencias de capacitación, por el otro. Como sucede con la interpretación acerca del constructivismo en Marta y la experiencia de capacitación en la cual ella tomó contacto con estos enfoques. La propia versión de “constructivismo” planteada en ese contexto –laxitud y escasa estructuración– así como ciertas emociones negativas asociadas a ese momento, ligadas a lo que ella percibió como descalificación y puesta en cuestión de los “modos habituales de hacer las cosas” hasta entonces, marcaron de modo decisivo su interpretación y posicionamiento frente a estos enfoques. En contraste, las experiencias iniciales de capacitación habían ofrecido recursos “aprovechables” y llegaron en un momento de búsqueda y experimentación.

Entre ciertas experiencias personales de formación, por un lado, y las concepciones y modos de encarar la tarea, por el otro. Como puede verse, en el caso de Graciela, en la búsqueda de recursos y de respuestas que ella realiza en el campo de la Psicología y la Psicología Social.

Entre ciertas experiencias de trabajo con determinados grupos de alumnos, por un lado, y las concepciones acerca de los alumnos y de sus posibilidades de aprendizaje, por el otro. Como puede apreciarse en las marcas que deja en Marta el trabajo con niños en la escuela de reeducación, con hijos de inmigrantes, con niños hipoacúsicos. Todo ello aporta sustento a la convicción de “todo niño puede aprender” y a la definición de esa voluntad enseñante propia de esta maestra. En contraste, Graciela percibe muchas dificultades en sus alumnos para respetar ciertas normas y formas de trabajo, y ve en ello la expresión de una problemática familiar y social. Esta situación, a la que asigna un carácter adverso, es la que impide, o al menos obstaculiza, el “verdadero” trabajo, orientado hacia la creatividad y la autonomía.

En ambos casos, fue posible advertir el papel de las experiencias previas y de los contextos escolares y profesionales tanto en la configuración de sus propósitos como maestras y en la orientación general de la enseñanza como en el acceso a diferentes tipos de recursos con los cuales enfrentar los desafíos de la práctica.

La mirada biográfica nos aproximó, además, al mundo de las motivaciones personales, del sentido de ser docente y de las imágenes acerca de sí mismo como docente. Surgen, de este modo, nuevos elementos para la comprensión de la trama propia de cada caso, que permiten otorgar una nueva significación a algunos de los rasgos observados y ensayar respuestas a ciertos interrogantes surgidos en el transcurso de la indagación.

En este sentido, el contraste entre los casos observados es marcado. Para Marta la docencia es fuente de placer y una certeza, que la acompaña desde siempre. La docencia está ligada, en su caso, a un sentimiento robusto de identidad que le permite afrontar los cambios y tensiones del medio y le ofrece la seguridad ontológica necesaria para sobrellevar la tarea. Sobre esta

base firme busca formas de enseñanza a través de la autodidaxia y rechaza el discurso pedagógico especializado.

Más allá de los cambios que caracterizan a su recorrido biográfico, Marta encuentra en la tarea una sensación de continuidad que puede captar para sí, le permite saber de dónde viene y comprender cómo ha llegado a ser lo que es. (Taylor, 1996, Giddens, 1997) Asimismo, su compromiso con el proyecto socializador y emancipador al que adscribe otorga una base de legitimidad a su voluntad enseñante.

La línea de desarrollo del yo es internamente referencial; el único hilo conductor significativo es la trayectoria de vida en cuento tal. La integridad personal, como logro de un yo auténtico, nace de integrar las experiencias de la vida en la crónica de un desarrollo del yo, de la creación de un sistema de creencias personales mediante el cual el individuo reconoce que 'ante todo se debe lealtad a sí mismo'. Los puntos de referencia esenciales están establecidos 'desde dentro', en función de cómo el individuo construye/reconstruye la historia de su vida. (Giddens, 1997:104-105)

En Graciela, por el contrario, el deseo de ser docente es débil y no le permite encontrar motivación ni gratificación en la tarea cotidiana ni le sirve de soporte a la decisión de permanecer en ella. Como se vio, la disyuntiva entre permanencia/abandono constituye un tema recurrente en su relato y la acompaña, también, según su testimonio, desde los inicios mismos de la carrera. Le resulta difícil verse a sí misma como docente y descubrir esos instantes de creatividad y placer que la docencia le puede ofrecer. Pareciera que sólo puede permanecer allí si "separa" de sí la condición docente y convierte a la enseñanza en una actividad que no la involucra personalmente. Sus relaciones no están en este ámbito y sus intereses de formación tampoco, por eso busca por fuera de él las respuestas a sus inquietudes.

A esa falta de motivación se añade, probablemente, un debilitamiento de los vínculos de adscripción a algún proyecto o ideario profesional que pueda otorgar legitimidad y sentido a la tarea de ser docente y proponer desafíos. Mantiene, sin embargo, una actitud de búsqueda, que la lleva a no descuidar su formación “como persona”. Esto le ofrece la posibilidad de desarrollar nuevos compromisos con ideales y preocupaciones de orden social general, y que dan cuenta de que la autonomía y la formación de actitudes aparezcan como representaciones de lo buscado y valorizado.

Esta línea de lecturas y de experiencias de formación “por fuera” de su trabajo como docente le permite acceder a una serie de recursos –más simbólicos que instrumentales– y pone a su disposición nuevos sentidos para la tarea de enseñar. Pareciera, además, que la conducen de algún modo, a plantearse en el aula unas metas muy ambiciosas, que ella misma percibe como distantes de las condiciones escolares reales. La enfrentan, asimismo, a la tensión entre promover la autonomía y el respeto de los intereses y necesidades del sujeto y garantizar la adquisición de esos saberes básicos que la escuela no puede dejar de transmitir. Aunque esta sea una tensión explícita.

De este modo, se configuraría un círculo: motivación débil, frágil identidad profesional, compromiso con metas que, así definidas, resultan ambiciosas en función de las condiciones reinantes, escasez de recursos pedagógicos. La tarea es difícil y poco gratificante. Se ve a sí misma como un Quijote, peleando sola y “*tirando de un carro muy, muy pesado*”.

La historia de Graciela nos muestra, entonces, un recorrido caracterizado por la ausencia de figuras significativas y experiencias de formación o capacitación valiosas, pocas experiencias “fuertes” de enseñanza –por el valor de los logros, por el desafío que significaron, por lo gratificantes que fueron– falta de adscripción a proyectos que provengan del ámbito educativo, así como escasez de recursos específicamente ligados a lo específicamente profesional. Todo ello sobre la base de una motivación

ausente y una identidad profesional frágil, que no le permite “verse” a sí misma como maestra ni identificarse con proyectos de naturaleza pedagógica.

Saber quién soy es como conocer dónde me encuentro. Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso por caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo, o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. (Taylor, 1996:43)

La aproximación biográfica en los casos de Marta y Graciela ha contribuido a la comprensión del estilo en tanto aporta una serie de elementos referidos a experiencias y figuras que están ligados a los modos de actuar y pensar del docente. Asimismo, ponen de manifiesto el valor, o no, de las instancias de formación y de capacitación en términos de poner a disposición del sujeto recursos de diferente naturaleza. Finalmente, en la línea de lo que sostienen autores como Ricoeur (1996), Bruner, 1995, Giddens (1997) y Taylor (1996), la mirada biográfica nos abre las puertas al problema de la identidad del docente.

Acerca del estudio de los estilos

Por último, esta investigación muestra que, dadas las características del problema y del objeto, el acceso al estilo de enseñanza del docente requiere un dispositivo de indagación complejo, es decir, que combine diferentes técnicas y articule fuentes de información diversas. A su vez, exige un proceso de análisis recursivo –que permita el retorno sobre los núcleos de significación emergentes– y una perspectiva hermenéutica de interpretación.

En tal sentido, el trabajo permitió poner en cuestión algunos modos habitualmente utilizados para acceder a las concepciones de los docentes, en

particular, la posibilidad de su reconstrucción a partir de una entrevista. Efectivamente, lo que los docentes contestaron en la entrevista inicial recibió una primera interpretación que fue resignificada a partir de los datos surgidos de las siguientes rondas de indagación. De este modo, el análisis de las palabras del docente se efectuó a través de diferentes operaciones de "puesta en contexto": situar las palabras del actor en el marco de los significados que portan los modelos compartidos acerca de la enseñanza; en el horizonte temporal que ofrece el relato de su propia historia como docente, y, por último, en el contexto de su propia acción.

El estudio subraya, además, la necesidad de un trabajo permanente sobre la opacidad del lenguaje, que considere de modo particular los posibles deslizamientos entre los marcos de atribución de sentido del investigador y de los propios docentes. El investigador analiza un mundo que ya ha sido interpretado por los actores, de un modo que puede no ser el propio, aunque sí existan puntos de intersección, como señala la idea de doble hermenéutica. (Giddens, 2995) Esta atención al trabajo sobre el lenguaje y a los sentidos atribuidos a las palabras, está ligada, por otra parte, a la necesidad de una mirada constante sobre la implicación (Barbier, 1977, Ardoino, 1997), que posibilite la inclusión "mediada" del investigador en el proceso de investigación.

VIII. 2. Acerca de las contribuciones de este tipo de estudios y los interrogantes abiertos

El trabajo realizado aporta, asimismo, a la comprensión de la enseñanza como acción de un sujeto individual y como práctica social. Plantea, también, algunos interrogantes y líneas de indagación que intentaremos subrayar.

Acerca de la enseñanza como acción del docente

El estudio pone de manifiesto, en primer lugar, la importancia de los propósitos del docente en la interpretación curricular y en la definición de una estrategia general de enseñanza. Sigue la línea, en este sentido, de una serie de desarrollos recientes. (Kansanen, 1993, Van Manen, 1998, Fenstermacher y Soltis, 1999) En efecto, las tradiciones compartidas acerca de la enseñanza proveen valores, normas y principios de acción, que constituyen un conjunto de significaciones emblemáticas y modelos genéricos de acción. A su vez, el texto curricular opera como marco normativo de regulación que define finalidades, contenidos y formas de enseñanza considerados valiosos. Sin embargo, la interpretación y traducción de estos valores generales y regulaciones en el contexto particular de la práctica están en función del acervo experiencial y los saberes del sujeto y de los recursos y restricciones del contexto de la acción.

En este proceso, los propósitos constituyen un elemento central que eslabona sujeto, marco y contexto. Como se ha enfatizado aquí, ellos están ligados a la constitución del sentido de la acción y la orientan ofreciendo representaciones finalizantes. Las decisiones y representaciones vinculadas con la planificación, la construcción de una estrategia, su puesta en práctica y su evaluación y revisión están hilvanadas por la intencionalidad pedagógica del docente. Esta definición establece un principio que permite alinear el conjunto de los elementos y definir las relaciones entre ellos, marcar el énfasis formativo y delimitar focos de atención.

A su vez, como se ha indicado desde los principios de este trabajo, estos propósitos están ligados a compromisos que no son de orden técnico sino ético-político. Como señala Fullat:

Inclinarse por tal educación en detrimento de las demás, es una preferencia política, religiosa, moral, filosófica o estética. Nunca es una decisión estrictamente científica; nunca, se entiende, cuando lo que está en juego es el

telos o fin, y no el instrumento o método exclusivamente. (...) Ni la ciencia ni la técnica educativa pueden prescribir fines a la tarea educadora. Ambas, sin embargo, son capaces de sacar a luz eventuales fines ocultos que, a pesar de eso, quedan objetivamente presentes en el proceso educador (Fullat, 2003:245)

En segundo lugar, el trabajo señala, a través de los ejemplos de Marta y Graciela, la tensión entre intención e instrumentación, entre concepción y puesta en práctica. Rebelde tensión porque, sabemos, como señala Meirieu, que es una ilusión pensar en una continuidad entre ambos planos en el terreno pedagógico. Esto constituye, por un lado, una fuente de contrariedad –porque se padece– pero es también una de las mayores riquezas del trabajo de enseñanza y, merece, sin duda, convertirse en objeto de análisis –es decir, ocupar un lugar central de la actividad reflexiva del docente–. (Meirieu, 2002: 264)

Esta problemática plantea puntos de articulación posibles con una serie de estudios y reflexiones de valor para el campo de la Didáctica y la formación docente. Particularmente, nos referimos a los desarrollos acerca de las competencias profesionales del docente y su naturaleza (Perrenoud, 2001, Perrenoud y Gather Thurler, 2001), los procesos de reflexión sobre la acción (Schön, 1992, 1998, Van Manen, 1998) y los procesos de pensamiento y actuación docente en el marco de un enfoque de cognición situada (Durand, M., Ria, L, Flavier, E., 2002) Sin duda, el estudio de los estilos de enseñanza se puede enriquecer a partir de trabajos que efectúen indagaciones en esta línea.

Parece imponerse, en este sentido, la convergencia de una serie de perspectivas que posibiliten el análisis de la cuestión y el desarrollo de dispositivos de intervención. En tal sentido, el enfoque de pensamiento del profesor permitió acceder al mundo de las comprensiones de los docentes, apreciar el carácter peculiar de sus formas de conocimiento y contribuir a la

comprensión de la problemática de la relación entre pensamiento y acción. Estos desarrollos, por su parte, efectuados en el marco de los aportes de las teorías de la acción, posibilitan una nueva mirada, complementaria, por cierto, acerca del modo en que ésta se define interactivamente.

La importancia atribuida a los propósitos nos habla de un docente dotado de una racionalidad, que está ligada a la intencionalidad de la tarea y a la necesidad de anticipación y organización de la práctica. Por otra parte, los estudios acerca de las prácticas nos revelan “otra racionalidad” y llaman la atención sobre los determinantes contextuales de la acción. Retomando las ideas de Bourdieu (1992) y de Taylor (1997), la idea de complementariedad señalada alude a la necesidad de conciliar las perspectivas que proponen una imagen excesivamente racional del profesor, en tanto *locus* de representaciones, y aquellas que lo presentan como un autómatas, esclavo de su *habitus* y de las reglas que el contexto impone.

En tercer lugar, la investigación nos condujo a la problemática de las relaciones entre acción e identidad, entre estilo e identidad, entre narrativa biográfica e identidad. No se trata de cuestiones que estuvieran planteadas a priori, sino que emergieron como significados a partir del análisis. El vínculo entre acción e identidad, por un lado, y entre el sí mismo profesional y el estilo de enseñanza, por el otro, definen, sin duda, un terreno a explorar.

Los lazos entre acción e identidad ya han sido señalados por Barbier (1996), quien sugiere avanzar en la articulación entre una teoría de la acción y una teoría de la identidad. Para él, la cuestión de la acción está ligada al problema de la identidad del actor, en la medida en que el sujeto es transformado por la propia acción, y que la acción pone en juego representaciones identitarias. Resulta difícil distinguir, entonces, entre ser y actuar. El autor ha planteado también una serie de consideraciones relevantes acerca de la necesidad de que el abordaje de esta problemática incorpore la consideración de los distintos componentes de la identidad – representacionales, operatorios, afectivos y biográficos–, que atienda a su

captación en tanto “estado” y en tanto “proceso”, y a sus niveles individuales y colectivos.

Acerca de la enseñanza como práctica social

El trabajo permitió aportar, particularmente en su primera etapa, un conjunto de datos relativos a ciertos modos de pensar instalados y socialmente construidos acerca de la enseñanza en el contexto local. Se hicieron visibles las diferencias entre estos modelos y se vislumbraron algunos posibles puntos de inflexión en el pensamiento de los maestros. Las divergencias en las posiciones no tenían que ver sólo, como se vio, con ideas acerca del aprendizaje, como a menudo se piensa, sino con valoraciones acerca de cuáles son las finalidades y cuál es la sustancia formativa de la escuela.

También sobre este punto se abren líneas de indagación posibles. En efecto, puede resultar interesante profundizar acerca del conocimiento de estos modelos, ampliar la base empírica de los estudios y explorar la presencia de otros modelos posibles o de variantes y combinaciones. Un trabajo de esta naturaleza podría contribuir a identificar, asimismo, la operación de lo que Dejours (1990) ha denominado “ideologías defensivas del oficio”, construcciones colectivas que permiten dar cuenta de la configuración de mecanismos específicos destinados a enmascarar los aspectos de la realidad que resultan peligrosos o dañinos y a controlar, con el enmascaramiento, la ansiedad que ellos provocan.

Los resultados de la primera etapa, permitieron sugerir asimismo, posibles relaciones entre el contenido de estos modelos –y de sus cambios a través del tiempo– y ciertos aspectos de la historia local reciente, particularmente las políticas de formación y capacitación docente y las políticas curriculares. En efecto, las ideas acerca de la “educación valiosa”, la

“buena enseñanza” y el “buen maestro” se nutren también de estos elementos. Y es posible interrogarse, en esta línea, si la construcción colectiva de la propia identidad profesional no ha recibido el impacto de las políticas de la enseñanza, tal como lo sugieren recientes trabajos desarrollados en otros contextos. (Bolívar Botía y otros, 2003)

Entonces, la mirada de la enseñanza como práctica social permite advertir, no sólo sus determinaciones simbólicas, sino aquellas de orden político y estructural. Los estudios de este tipo posibilitan una aproximación a los modos en que la enseñanza y el curriculum se producen socialmente, a través del establecimiento de puentes entre lo macro, lo meso y lo micro, entre las historias de acción de los docentes y las historias del contexto.

Sólo como ejemplo de ello, tanto los resultados de la primera etapa como los de la segunda, ofrecen indicios acerca del impacto de la particular situación de transición curricular de los últimos años. Las diferencias en las decisiones de los docentes en materia de definición del contenido no dan cuenta sólo de tradiciones arraigadas acerca de la enseñanza de las ciencias entre los profesores, como ha señalado Goodson (1995), sino también de la coexistencia de marcos de regulación y de la existencia de múltiples fuentes de influencia en este sentido.

Las historias de estos docentes también convergen en mostrar la difícil relación entre maestros y especialistas y la percepción negativa de ciertas instancias de difusión curricular y de capacitación, que parecían, en sus testimonios, edificar el cambio sobre la descalificación y puesta en cuestión de las prácticas de aquellos con quienes se procuraba construir una relación de formación. Es interesante advertir, en este sentido, que los significados que aportan estos relatos son consistentes con los resultados hallados en investigaciones previas, sobre procesos de capacitación en situaciones de transición curricular en el contexto local. (Cols, 1994)

En este sentido, coincido con Goodson en que es necesario avanzar en estudios que propongan nuevas perspectivas acerca de la enseñanza como práctica social. Como señala el autor, las narrativas y los casos, "*más que celebrar pasivamente la reconstrucción permanente de la enseñanza por parte de los docentes*" puede servir para desarrollar una interpretación fundamentada acerca de su construcción social y política en el contexto local. (Goodson, 2003: 740)

Para cerrar, espero que este trabajo haya contribuido a la reflexión acerca de algunas de las preocupaciones que lo vertebraron desde su propio origen.

Que haya permitido, en primer lugar, dar sustento a la importancia de avanzar en la articulación entre la investigación descriptiva acerca de la enseñanza, el diseño de modelos prescriptivos y la elaboración de juicios normativos.

Que haya posibilitado, en segundo lugar, describir la naturaleza de las variables de orden personal y el modo en que ellas "juegan su papel" en la definición cotidiana de la enseñanza.

Finalmente, que haya aportado elementos a favor de la idea de que la "estilística" en materia de enseñanza no puede separarse del estudio de sus géneros y de los contextos en que ellos se producen, cobran vida y cambian.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1998): *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, Decimotercera reimpresión.
- Abraham, A. (1986), *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa
- Aebli, H. (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kaelusz.
- Allport, G. (1965), *Psicología de la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Altet, M. (1993), "Styles d'enseignement, styles pédagogiques", en Houssaye, J., *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur.
- Amantea, A., Cappelletti, G. Cols, E. y Feeney, S. (2004), "Concepciones sobre el curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina, *Educational Policy Analysis Archives*, Arizona State University, N° 12: 1-22.
- Angulo Rasco, F. (1999), "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Apple, M. y Jungck, S. (1990), "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula." en *Revista de Educación*, Nro.291, Madrid.
- Argyris, C., Putnam, R. y Mc Lain Smith (1985), *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Ardoino, J. (1997), "La implicación", Conferencia impartida en el CESU, UNAM. Mimeo.
- (2005): *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Astolfi, J. P. (1993), "Trois paradigmes pour les recherches en didactique" en *Revue Francaise de Pédagogie*, N° 103 (Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S. en Lenguas Vivas-U.B.A)
- (2001): *Conceptos clave en didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Díada.
- Ausubel, D. (1983), *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Babbie, E. (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, Thomson Editores.

- Baena Cuadrado, M.D. (2000), "Pensamiento y acción en enseñanza de las ciencias", *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2).
- Ball, S. (1998), "El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas", en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol.1, Nº 2.
- Barbier, J.M. (1996), "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation", en *Education permanente*, Nº 128, décembre 1996, pp. 11-26. (Traducción)
- (2000): "Relación establecida, sentido construido, significación dada" en Barbier, J.M. y Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.
- Barbier, J.M. y Galatanu, O. (1998), "La singularité des actions : quelques outils d'analyse" en *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cnam. Paris, PUF.
- Barbier, R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris.
- Barquín Ruiz, J. (1991), "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor", *Revista de Educación*, Nº 294.
- Barrow, R. (1984), *Giving teaching back to teacher*, Wheatsheaf Books, Sussex.
- Basabe, L. (2007), "Acerca de los usos de la teoría didáctica", en Camilloni y otras: *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007), "La enseñanza" en Camilloni y otras, op. cit.
- Bennett, N. (1979), *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid. Morata
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000) *La enseñanza y los profesores*, Tomos I y II, Buenos Aires, Paidós.
- Bolívar Botía, A. (2002) , "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005), "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45)
- Bonnewitz, P. (2006), *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Nueva Visión

- Borsotti, C. y otros (1996), "La situación problemática. El problema de investigación". Publicación del Area de Metodología de la investigación, Depto. de Educación, Univ. Nacional de Luján.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Droz. Genève, Paris, citado en Reyes, R. (2002), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Anthropos Ed. del Hombre, Barcelona
- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bressoux, P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres", *Revue Francaise de Pédagogie*, N°108.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. y Leconte-Lambert, C. (1999), "Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire", *Revue Française de Pédagogie*, N° 126.
- Brousseau, G. (1994), "Los diferentes roles del maestro" en Parra, C. y Saiz, I. (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Bru, M. (1993) "L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage" en Houssaye, J., *op.cit.*
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000), *Cómo ser un docente reflexivo*, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uthea
- (1987), *La importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1995), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- (2003), *La fábrica de historias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Butelman, I. (1991), *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*, Buenos Aires, Paidós.
- (comp.)(1996), *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Calzetti, H. (1939), *Didáctica General y especial del lenguaje y la matemática*, Buenos Aires, Estrada.
- Camilloni, A. (1998), "El sujeto del discurso didáctico", *Praxis Educativa*, Año III, N°3.
- (1998), "Constructivismo y educación" en *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- (2007), "Los profesores y el saber didáctico", en Camilloni y otras, *op.cit.*
- Camilloni, A. y otras (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Candela, A. (2001): "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol., 6, N°12.

- Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Chadwick, C. (1992), *Tecnología educacional para docentes*. Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.)(2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Chevallard, I. (1997), *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- Clandinin, J. y Connely, M. (1988), "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa", en Villar Angulo, L. M. (dir.) (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Editorial Marfil.
- (1998), "Personal experience methods" en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*, Sage Publications, London, 1998.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes" en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, MEC.
- Clot, Y. (2003), "Le collectif dans l'individu?", XXXVIIIème Congrès de la SELF, París
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000), "Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes", *Travailler*, 2000, 4
- Cole, M. (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata
- Coll, C. (1991), *Psicología y currículum*, Buenos Aires, Paidós.
- Cols, E. (1994), "Mediaciones en los procesos de cambio pedagógico-didácticos", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.*, Año III, Nro.5.
- (2004), *Programación y diseño de la enseñanza*, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As.
- (2007), "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo" en Camilloni y otras, *op. cit.*
- Cornbleth, C (1998), "¿Más allá del currículum oculto?" en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol.1, N°1.
- Davini, M.C. (1996), "Conflictos en la evolución de la Didáctica" en Autores Varios, *Corrientes actuales de la Didáctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Dejours, C. (1990), *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*, Buenos Aires, Humanitas
- (1998), *El factor humano*, Buenos Aires, PIETTE, Lumen-Humanitas.

- Dewey, J. (1960), *El niño y el programa escolar*, (trad. de Lorenzo Luzuriaga), Buenos Aires, Losada.
- (1967), *Experiencia y educación* (trad. de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires, Losada.
- (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós
- Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1985), *Estrategias de Ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Voces, citado en Camilloni, A. y Levinas, M. (1995): *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires, Aique.
- Doyle, W. (1979), "Making managerial decisions in classrooms" en *Classroom management. 78 th. Yearbook of the National Society for the study of Education*, Part 2. Chicago, University of Chicago Press.
- (1983), "Academic work", *Review of Educational Research*, 53, 2.
- (1986), "Content representation in teachers' definition of academic work", *Journal of curriculum studies*, Vol. 18, N° 4: 365-379
- Doyle, W. y Carter, K. (1984), "Academic tasks in classrooms", *Curriculum Inquiry* 14:2.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1975), *The study of teaching*, New York, Holt, Rinehart and Winston, citado en Pérez Gómez, A., (1989), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL.
- Durand, M., Ria, L. y Flavier, E. (2002), "La culture en action des enseignants", *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, N°1, p. 83 a 103
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988), *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós, MEC.
- Egan, K. (2000), *Mentes Educadas*, Barcelona, Paidós.
- Edelstein, G. (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Autores Varios, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Eigenmann, J. (1981), *El desarrollo secuencial del curriculum*, Madrid, Anaya.
- Eisner, E. (1969): "Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in the curriculum" en Popham, W., Eisner, E., Sullivan, W. y Tyler, I., *Instructional objectives*. AERA Monograph Series on Curriculum N°3, Chicago, Rand Mc Nally, citado por Stenhouse, L., op. cit.
- (1998), *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.

- Elbaz, F. (1981), "The teachers' practical knowledge: report of a case study", *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, N° 1
- Elmore, R. Y Sykes, G. (1992), "Curriculum policy", en Jackson. P. (ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- Enriquez, E. (1996), "Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores". (Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras)
- Erickson, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza ", en Wittrock, M. (1989), *op. cit.*
- Feldman, D., Basabe, L. Chehtman, V. y Montenegro, A. (1996), "El conocimiento de los maestros y la enseñanza", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 8
- Feldman, D. (2003), "Objetivos: un viejo tema actual en el curriculum", *Revista Educativa*, Goiânia, G.S.
- Fenstermacher, G. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós, MEC.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998), "La obtención y recuperación de debates prácticos en la enseñanza" en *Revista de Estudios del curriculum*, Vol.1, N°3.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999), *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Fernández, L. (1986), "La situación de formación", Ponencia como Representante del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA en el I Encuentro Iberoamericano de Departamentos y Escuelas de educación OEI, UNESCO, Bogotá. Septiembre 2006 Publicada en "La formación institucional", *Revista. La Educación*, OEI, 1987
- (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*, Buenos Aires, Paidós.
- Flanders, N. (1977), *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya, Salamanca.
- Fullat i Genis, O. (2003), "Sentido y educación", en Houssaye, J. (comp.), *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993), "Investigación y campo pedagógico", *Revista Argentina de Educación*, Año 11, N° 20, oct., 1993.
- Gadamer, H.G. (1993), *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 5a. Edic.

- (1998), *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.
- Gallart, M. A. (1993), "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en Forni, F., Gallart, M.A. y Vasilachis de Gialdino, I.: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Geertz, C. (1991), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, New Cork, Adine Publishing Company.
- Gibaja, R. (1992), *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- (1993), *El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la restructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1997), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- Gil Cuadra, F. y Rico Romero, L. (2003), "Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas", *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1).
- Giordan, A. (1985), *La Enseñanza de las Ciencias*, Siglo XXI, Madrid.
- Goodson, I. (1995), *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1998), "Storying the self" en Pinar, W.: *Curriculum: toward new identities*. Nueva York, Garland Publishing.
- (2003), "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, Vol. 8, N° 19, 733-758
- Goodson, I. y Hargreaves, A.(1996), *Teachers' Professional lives*, London, Falmer Press.
- Gundmundsdottir, S. (1996)"The teller, the tale and the one being told: The narrative nature of the research interview", *Curriculum Inquiry*, 26.
- (1998) "El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber" en Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- (2002), "Narrative Research on school practice", en Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington, AERA, Fourth Edition.
- Hansen, D. (1993), "The moral importance of teacher style", *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 25, N°5.
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado y Baptista Lucio, P. (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Hillocks, G. (1999), *Ways of thinking, ways of teaching*, New York, Teacher College Press, Columbia University.
- Huberman, M. (1998), "Trabajando con narrativas biográficas" en Mc Ewan, H. y Egan, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, Ch., Weiland, S. (2000), "Perspectivas en la carrera del profesor" en Biddle, B., Good, T. y Goodson, I., op. cit.
- Ivarsson y Schoultz (2002), "Map reading versus mind reading. Revisiting children's understanding of the shape of the earth", en Limón, M. y Mason, L. (Eds.), *Reframing the processes of conceptual change*, Dordrecht, Kluwer.
- Jackson, Ph. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid. Marova.
- (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires Amorrortu
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kansanen, P. (1993), "An outline for a model of teachers' pedagogical thinking", en Kansanen (ed.) *Discussion on some educational issues IV*, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Klafki, W. (1995), "Didactic analysis as the core of preparation of instruction", en *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°1
- Komisar, P. y McClellan, J. (1971), "La lógica de los lemas" en Othanel Smith, B. y Ennis, R.: *Lenguaje y conceptos en la educación*, Buenos Aires, El Ateneo
- Lave, J. (1991), *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Kraevskij, V. y Lerner, I. (1985), *La teoría del contenido del currículo en la URSS*, París, Unesco.

- Lampert, M. (1985) "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55,2
- Lieberman, D. (1976), *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico*, Buenos Aires, Galerna.
- Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- Lozares, C. (1990), "La tipología en sociología, más allá de la simple taxonomía: conceptualización y cálculo", *Papers: Revista de Sociología*, 34: 139-163.
- Luckmann, Th. (1996), *Teoría de la acción social*, Barcelona, Paidós.
- Maclure, S. y Davies, P. (comps.) (1994), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa.
- Mager, R. (1971), *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Marova.
- Mancuso, H. (1999), *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Marcelo García, C. (1992), *La investigación sobre formación del profesorado; métodos de investigación y análisis de datos*, Buenos Aires, CINCEL
- Maulini, O. (1999), "La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique", Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, en <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html>
- Medley, D. y Mitzel, H. (1959), "Some behavioral correlates of teacher effectiveness", *Journal of Educational Psychology*, 50, 239-246. citado en Rosenshine, B. (1997), *op. cit.*
- Meirieu, P. (1992), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- (1997), *La escuela, modo de empleo*, Barcelona, Octaedro.
- (2002), *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre, ArtMed Editora.
- Moscovici, S. (1988), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós.
- Munby, H., Russell, T. y Martin, A. (2002), "Teachers' knowledge and how it develops" en Richardson, V. (2002), *op. cit.*
- Nickel, H. (1981), *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona, Herder.
- Noddings, N. (2002): "The caring teacher" en Richardson, V. (ed.), *op. cit.*
- Not, L. (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Palamidessi, M. (2006), "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo", en Terigi, F., *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A. (1989), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL/Universitaria.
- Perrenoud (2000), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- (2001), *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*, Porto Alegre, Artmed Editora
- Perrenoud, Ph. y Gather Thurler, M. (2001), *As competencias para ensinar no século XXI*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Pineau, P. (2001): "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Raymond, D., Butt, R., y Yamagishi, R. (1993), "Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique", citado en Tardif (2004), op. cit.
- Resweber, J.P. (1988), *Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris CERF.
- Ricoeur, P. (1986), *Del texto a la acción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1995), *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI
- (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI
- Rodrigo M. J., Rodríguez A., Marrero J., (1993), *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.
- Rogers, C. Y Freiberg, J. (1991), *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosenshine, B. (1997), "Advances in Research on Instruction" en Lloyd, J., Kameanui & Chard, D. (Eds.) (1997), *Issues in educating students with disabilities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Samaja, J. (2003), *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Sarlé, P. (2003), "La historia Natural en la investigación cualitativa", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XI, N° 21. pp. 25-30

- Sartre, J. P. (1979), *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Losada.
- Sautu, R. (2003), *Todo es teoría*, Buenos Aires, Ed. Lumiere
- Schon, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós
- Schutz, A. (1970), *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1974), *The Structures of the Life-World*, Heinemann, London, citado en Elbaz; F. (1981), op.cit.
- Schwab, J. (1973), *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Shulman, L. (1987), "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N°1.
- (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en Wittrock, op.cit.
- Schulz, R. (1997), *Interpreting teacher practice...Two continuing stories*, New York, Teachers College Press.
- Sirvent, M.T. (1995), "Análisis de datos. Ficha de cátedra", Curso de posgrado en Metodología de la investigación científica y Técnica, Facultad de Ciencias Económicas, UNER.
- Soldano, D. (2002), "La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las ciencias sociales" en Schuster, F. L. (comp.), *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Manantial.
- Soetard, M. (1994), "Johan Heinrich Pestalozzi" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, Vol. XXIV, N° 1-2: 299-313.
- Souto, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Spillane, J. (1999): "External reforms initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment" en *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31, (2).
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996), *La otra educación*, Buenos Aires, Manantial
- Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

- Sternberg, R. y Zhang, L. (2001), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum, NJ.
- Stodolsky, S. (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza*, Madrid, Barcelona, Paidós, MEC.
- Stiegler, J. y Hiebert, J. (1999), *The teaching gap*, New York, The Free Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, London, New Delhi, Sage Publications.
- (1998), "Grounded Theory Methodology. An overview", en Denzin, N. y Lincoln, Y., op. cit.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Taylor, Ch. (1985), *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers 2*. Cambridge: University of Cambridge Press en Gudmundsdottir, S. (2002), op.cit.
- 1996), *Fuentes del yo*, Buenos Aires, Paidós.
- (1997), *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós.
- Trilla, J. (1999), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes
- Tyler, R. (1974), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Ullmann, S. (1978), *Significado y estilo*, Madrid, Aguilar.
- Van Manen, M. (1998), *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- (1990) *Researching lived experience*, Albany. State University of New York
- Velasco Gómez, A. (2000), *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las Ciencias Sociales*, México, UNAM.
- Vosniadou, S., y Brewer, W.F. (1992), "Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood", *Cognitive Psychology*, 24.
- Weber, S. y Mitchell, C. (1996) : « Using drawing to interrogate professional identity and the popular culture of teaching », en Goodson, I. y Hargreaves, A., op. cit.
- Wideen, M, Mayer, J. y Moon, B. (1996), "Knowledge, teacher development and change" en Goodson, I. & Hargreaves, A.(1996), op. cit.
- Witrock, M. (1989), *La investigación de la enseñanza. Tomo I*. Barcelona, Paidós, MEC.

----- (1989): *La investigación de la enseñanza. Tomo II.* Barcelona, Paidós, MEC.

Woods, P. (1998), *Investigar el arte de la enseñanza.* Barcelona, Paidós.

Diccionarios consultados

Real Academia Española, Diccionario de la lengua española. 20ª edición. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

Corominas, J. y Pascual, J. A, Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico, Editorial Gredos, Madrid, 1980.

Moliner, M., Diccionario de uso del español, de Madrid, Gredos, 1998

Herbert Read, Diccionario Enciclopédico de las Artes, C.E.A.L., Buenos Aires, 1967

Diccionario Enciclopédico Salvat, 2º Edición, Barcelona, Salvat Editores, 1946