

Estudio exploratorio sobre situaciones de enseñanza- aprendizaje

Estrategias de enseñanza del docente y su relación con los roles desplegados por los alumnos del nivel secundario

Autor:

Chapiro, Liliana

Tutor:

Cullen, Carlos Soriano

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad

Posgrado



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

LIC. y PROF. LILIANA CHAPIRO

Título:

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE SITUACIONES
DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS
DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN
CON LOS ROLES DESPLEGADOS POR ALUMNOS
DEL NIVEL SECUNDARIO.

Tesis para Magister en:

“Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad”.

Director: Dr. Carlos Cullen Soriano

Buenos Aires

2015

ÍNDICE

1. Agradecimientos ..	pág. 1
2. Introducción	pág. 2
3. Planteamiento del problema	pág. 3
4. Justificación y uso de los resultados	pág. 3
5. Marco teórico	pág. 4
5.1. Subjetividad y conocimiento	pág. 4
5.2. Distintos enfoques en educación sobre subjetividad	pág. 13
5.3. Estrategias de enseñanza	pág. 22
5.4. Educación y Contexto	pág. 32
6. Estado del arte	pág. 39
7. Hipótesis	pág. 64

8. Objetivos
pág. 64	
9. Metodología
65	pág.
10. Resultados
pág. 67	
11. Discusión
pág. 96	
12. Conclusiones
pág.104	
13. Bibliografía
111	pág.
Anexo
.....	pág. 118

1. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a esta alta Casa de Estudios: la Facultad de Filosofía y Letras y a esta prestigiosa Universidad de Buenos Aires, que tiene reconocimiento mundial y a la que me enorgullece pertenecer, por el marco de responsabilidad y profundidad en la labor, que siempre han brindado. Incluyo en ello el personal administrativo y auxiliar por el cumplimiento de pautas y plazos acordados.

A mis profesores, a quienes les debo haberme puesto en contacto con gran parte de los conocimientos que hoy atesoro, les agradezco haberlo hecho con pasión y dedicación, lo que despertó en mí la curiosidad y el deseo de investigación.

Principalmente por esto agradezco a la excelentísima autoridad del director Dr. Carlos Cullen, por su actitud cálida y paciente, virtudes propias de un verdadero maestro.

Mi sincero agradecimiento al Lic. Juan Augusto Laplacette por su disposición y sabiduría, que me brindó información relevante y atinada, al tiempo que contención y simpatía.

Gracias de corazón a la escuela que me facilitó la oportunidad de observar y registrar el interior de su dinámica. En ello va mi agradecimiento a los directivos, preceptores y profesores, que abrieron sus preciadas aulas valorando el arduo trabajo de investigación en su tarea. Ligado a ello también agradezco a los cientos de alumnos que he tenido en todos estos años y en particular a los partícipes de la muestra, que comprendiendo más o menos su intervención, han posibilitado el presente escrito.

Por último a mi familia y amigas el reconocimiento de siempre, por su apoyo y respeto tanto sentimental como material.

2. INTRODUCCIÓN

En nuestro país, se asiste a un proceso de polarización y fragmentación social al no pensar el espacio público como lugar de relación e intercambio entre semejantes (Arroyos, M., 2011).

Desde la observación cotidiana, mediante el trabajo de campo y profesional, se observan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario: deserción de entre 40% y 50% de la matrícula escolar (Duschatzky, S., 2007); (Braslavsky, C., Filmus, D., 1994); conflictos en la comunicación docente-alumno que obturan las co-construcción de proyectos (Cullen, C., 2004); una discordancia entre los contenidos ofrecidos por el docente y las expectativas/intereses de los alumnos (Cols, M., 1971).

Se propone que la pregunta por las prácticas de subjetividad, en que los alumnos y los docentes se constituyen, es también la pregunta por la eficacia de los dispositivos como la escuela, en la cual los sujetos pasan gran parte de sus vidas (Duschatzky, 2007).

Resulta de gran importancia investigar cuáles son las estrategias docentes, cuáles son los roles desplegados por los alumnos y las posibles relaciones entre ellos. Estos resultados aportarían a la construcción de herramientas y estrategias educativas que tengan en cuenta la complejidad que comprende la interacción docente-alumno, y a la vez, la singularidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la conformación de subjetividad.

Palabras Clave: Enseñanza-Aprendizaje, Subjetividades, Estrategias Docentes, Roles de los Alumnos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETO DE CONOCIMIENTO

En las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario: ¿Qué tipo de estrategias docentes de enseñanza podrían considerarse facilitadoras y cuáles restrictivas? ¿Y qué tipo de roles en los alumnos podrían considerarse participativos y cuáles no-participativos? ¿Habrá relación entre las estrategias docentes facilitadoras y los roles participativos de los alumnos? ¿Habrá relación entre las estrategias docentes restrictivas y los roles no-participativos de los alumnos?

4. JUSTIFICACIÓN Y USO DE LOS RESULTADOS

La práctica diaria de los docentes, las tareas realizadas por los alumnos, la mirada de profesionales ligados a la educación, la familia y la comunidad educativa, así como los registros y estadísticas tanto estatales como privados referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, muestran las dificultades para desarrollar esta compleja tarea. Conceptualizaciones sobre comunicación, construcción de proyectos colectivos, participación conjunta, expectativas y resultados obtenidos, dan cuenta de la discordancia entre los distintos sectores.

En la actualidad, no se hallan estudios empíricos que aborden la problemática desde un enfoque vincular o interaccional, es decir, a partir de la relación docente-alumno en nuestro país.

Resulta de gran importancia investigar cuáles son las estrategias docentes, cuáles son los roles desplegados por los alumnos y las posibles relaciones entre ellos.

Estos resultados aportarían a la construcción de herramientas y estrategias educativas que tengan en cuenta la complejidad que comprende la interacción docente-alumno, y a la vez, la singularidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se inscribe la subjetividad en sus modos históricos, sociales e individuales; sujeto que se conoce a sí mismo y a los otros, contando con el articulado de su aparato psíquico.

5. MARCO TEÓRICO

Para su mejor organización y conceptualización, se procede a dividir en cuatro capítulos:

- 5.1 Subjetividad y conocimiento.
- 5.2 Distintos enfoques en educación sobre la subjetividad.
- 5.3 Estrategias de enseñanza.
- 5.4 Educación y contexto.

5.1 Subjetividad y conocimiento.

El estudio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario, a partir de un enfoque interaccional, requiere conceptualizar dichas situaciones en tanto prácticas de subjetividad, en los sujetos involucrados (docentes-alumnos), y en las relaciones entre ellos.

Autores como Duschatzky (2007) se preguntan por el valor de la escuela y su eficacia en el despliegue de las prácticas de subjetividad, en las que miembros de la comunidad educativa se constituyen como sujetos sociales.

Se considera que la *epimeleia heautou* (inquietud de sí) es un principio fundamental para caracterizar la actitud filosófica a lo largo de casi toda la cultura griega, helenística y romana. El escritor demuestra cómo el principio de que hay que ocuparse de sí mismo llegó a ser el principio de toda conducta racional, en cualquier forma de vida activa que, en sustancia, quisiera obedecer el principio de la racionalidad moral (Foucault, M., 2008). Con esta noción se contiene todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, algunas formas de reflexión y determinadas prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante; no sólo en la historia de las representaciones, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o en la historia de las prácticas de subjetividad.

Foucault se refiere en el texto de Platón, la “*Apología de Sócrates*”, a cómo éste se presenta como aquel que esencial, fundamental, originariamente tiene como función, oficio y cargo el de incitar a los otros a ocuparse de sí mismo, a cuidar de sí mismos y no ignorarse. Por lo tanto la inquietud de sí, va a considerarse como el momento del primer despertar. Sócrates es el hombre de la inquietud de sí y seguirá siéndolo; es siempre esencial y fundamentalmente, quien interpelaba a los jóvenes en la calle y les decía: “Es preciso que se ocupen de sí mismos”. Y esto es lo que define la posición del maestro en la *epimeleia heautou*, porque está obligado a pasar por la relación de algún otro que es el maestro. Lo que define la posición del maestro es que se preocupa por la inquietud de aquel a quien guía y lo que siente éste con respecto a sí mismo. El maestro puede ser modelo de comportamiento, o puede ser del tipo de competencia, o en tercer lugar puede ser el modelo socrático, el que se ejerce a través del diálogo.

Foucault habla de un juego entre ignorancia y saber. Y aclara que la ignorancia no puede ser operador de su propia transformación y es allí donde se inscribe la necesidad de un maestro, alguien que tienda la mano para salir del estado de ignorancia. Dice que el *stultus* es quien no se preocupa por sí mismo, es quien está disperso en el tiempo, no se acuerda de nada y deja que la vida pase. Entre el individuo *stultus* y el individuo *sapiens*, es necesario el otro, para llegar al dominio de sí, de posesión de sí, de placer consigo.

Foucault toma el concepto de *parrhesia* (“apertura del corazón”) para referirse a la calidad moral, a la actitud moral, al *ethos* y al procedimiento técnico, a la *tekhne*, que son necesarios, indispensables para transmitir el discurso de verdad a quien lo necesita para su autoconstitución como sujeto de soberanía sobre sí mismo y sujeto de veridicción de sí para sí. En la *parrhesia* tenemos a alguien que habla y que habla al otro, pero lo hace de tal manera que ese otro, va a poder establecer consigo mismo una relación autónoma, independiente, plena y satisfactoria. El objetivo es actuar de tal modo que el interpelado esté, en un momento dado, en una situación en la que ya no necesite el discurso del otro. La verdad sella, asegura, garantiza la autonomía del otro.

Así las formas de subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas.

Antes de toda experiencia, antes de toda deducción individual, aún antes de que se inscriban en él las experiencias colectivas que se refieren sólo a las necesidades sociales, algo organiza este campo, inscribe en él las líneas de fuerzas iniciales (Lacan, J., 1963).

Lacan cita a Lévi-Strauss para explicar que esto se presenta como la verdad de la función totémica, como la función clasificatoria primaria. Antes de establecer relaciones que sean propiamente humanas, ya se determinan ciertas relaciones.

La naturaleza proporciona significantes y estos significantes organizan de manera inaugural las relaciones humanas, dan las estructuras de las relaciones y las modelan. Entonces antes de toda formación del sujeto, de un sujeto que piensa, algo cuenta, es contado y en ese contado ya está el contador. Sólo después el sujeto ha de reconocerse en él, y ha de reconocerse como contador.

Explica el autor que en nuestros días, en este momento histórico de la formación de una ciencia, la lingüística, cuyo modelo es el juego combinatorio que opera espontáneamente, por sí solo, de manera presubjetiva, esta estructura le da su status al inconsciente. Al querer definir o conceptualizar al inconsciente se refiere a la causa, a la función de la causa y la distingue de la ley. Agrega que al hablar de causa siempre hay algo anticonceptual, indefinido. Sólo hay causa de lo que cojea. El inconsciente freudiano, se sitúa entre la causa y lo que ella afecta. El inconsciente

nos muestra la hiancia por donde la neurosis empalma con lo real; real que puede no estar determinado.

En esta hiancia, sucede algo. Es un hueco que muestra el inconsciente no cerrado. Algo que pertenece al orden de lo *no realizado*. El inconsciente es algo que está a la espera, de lo *no nacido*. No es extraño que la represión eche cosas allí. Tropiezo, falla, fisura: estos fenómenos operan como un imán sobre Freud y allí va a buscar el inconsciente. Esta hiancia es un hallazgo, es aquello que rebasa al sujeto; es algo que se encuentra y vuelve a escabullirse, instalando la dimensión de la pérdida. Es discontinuo, es vacilante, es indeterminado, es sincrónico. El inconsciente se manifiesta en el corte del sujeto, que asimila el deseo y se sitúa en la metonimia del discurso para ser captado en un punto inesperado.

La subjetividad está producida por instancias individuales, colectivas e institucionales. Considerar la subjetividad desde el ángulo de su producción no implica ningún retorno a los tradicionales sistemas de determinación binaria. Los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez para siempre. La subjetividad es plural y polifónica, para tomar una expresión de Mijail Bajtin. No conoce ninguna instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca (Guattari, F. 1996).

El autor señala tres órdenes de problemas que extienden la definición de la subjetividad: la irrupción de los factores subjetivos en el primer plano de la actualidad, el desarrollo masivo de las producciones maquínicas de subjetividad y, por último, la reciente acentuación de aspectos etológicos y ecológicos relativos a la subjetividad humana.

Con respecto al primero dice que la historia contemporánea está siendo dominada cada vez más por un incremento de reivindicaciones de singularidad subjetiva. En relación a la segunda, las máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, en su memoria, su inteligencia, su sensibilidad, o sea en sus afectos y sus fantasmas inconscientes.

Se encuentran así componentes semiológicos significantes manifestados a través de la familia, la educación, el ambiente, la religión, el arte, el deporte; también

elementos fabricados por la industria de los medios de comunicación y además por dimensiones semiológicas a-significantes que ponen en juego máquinas informacionales de signos, funcionando con independencia del hecho de que producen y vehiculizan significaciones que escapan a las axiomáticas propiamente lingüísticas. Julia Kristeva y Jacques Derrida han arrojado cierta luz sobre la relativa autonomía de este tipo de componentes, aclara Guattari (idem).

Luego el autor expresa que las transformaciones tecnológicas nos obligan a tomar en cuenta, una tendencia a la homogeneización universalizante. Por ello es que aclara: lo mejor es la creación, la invención de nuevos universos de referencia y lo peor es la masmediatización embrutecedora a la que millones de individuos están hoy condenados.

Siguiendo a Daniel Stern (1985), quien exploró las formaciones subjetivas preverbales del niño, dice que no se trata de “estadios” en el sentido freudiano, sino de niveles de subjetivación que persistirán de forma paralela durante toda la vida. Además pone de relieve el carácter transubjetivo de las experiencias precoces del niño, que no disocia el sentimiento de sí del sentimiento del otro. Una dialéctica entre los “afectos compartibles y no compartibles”, que estructura las fases de subjetividad y que reaparecen en el sueño, el delirio, la exaltación creadora o el sentimiento amoroso. Se trata de complejos de subjetivación: individuo-máquina-intercambios múltiples, que ofrecen a la persona posibilidades diversificadas de rehacerse una corporeidad existencial, saliendo de los atolladeros repetitivos y así resingularizarse. Por lo tanto Guattari propone un equilibrio entre los descubrimientos estructuralistas, nada superfluos y su gestión pragmática, para no sucumbir al abandonismo social posmoderno. Es hacer transitar las ciencias humanas y las ciencias sociales desde los paradigmas cientificistas hacia paradigmas ético-estéticos. Dicho en otros términos: el inconsciente freudiano es inseparable de una sociedad apegada a su pasado, a sus tradiciones falocráticas, a sus invariantes subjetivas. Las conmociones contemporáneas reclaman sin duda una modelización más orientada hacia el futuro y la aparición de nuevas prácticas sociales y estéticas. La refundación de lo político deberá pasar por las dimensiones estéticas y analíticas que se implican en la ecología del ambiente, de lo social y lo psíquico.

La única finalidad aceptable de las actividades humanas es la producción de una subjetividad que autoenriquezca de manera continua su relación con el mundo. La poesía tiene hoy para enseñarnos, más que las ciencias económicas, las ciencias humanas y el psicoanálisis, concluye Guattari.

Para referirse al tercer orden de problemas anunciado, el autor diferencia sujeto de subjetividad diciendo que, el sujeto fue concebido como esencia última de la individuación, vacía, como foco de la sensibilidad, de la expresividad y unificador de estados de conciencia. Con la subjetividad se pondrá más el acento en la instancia fundadora de la intencionalidad, uniendo expresión con contenido. Haciendo estallar el concepto de sustancia, a fin de promover la categoría de sustancia de expresión, en los dominios semiológicos y semióticos, extralingüísticos, biológicos, tecnológicos y estéticos. Es una zona de fusión entre sujeto y objeto, donde se movieron los fenomenólogos y los psicoanalistas al operar en la sugestión, la hipnosis y la histeria. También en las nuevas formas de arte, como Deleuze en el cine, muestra cómo se constituye subjetividad a través de las imágenes-movimiento y las imágenes-tiempo.

Todas las teorías morales, aún las más escépticas, constatan que el hombre no puede vivir sólo para sí mismo. Más allá de los cambios históricos, más allá de los valores dominantes en una y otra época, ciertos aspectos del contrato interhumano exceden lo circunstancial, se plantean como premisas de la humanización. Emmanuel Levinas dice que “El otro hombre, me despierta de mi espontaneidad de sonámbulo, quiebra el imperialismo tranquilo e inocente de mi perseverancia en el ser, y me pone en la imposibilidad de ocupar el mundo como una vegetación salvaje, como una pura energía, como una fuerza de hecho. Mi libertad no es la última palabra, yo no estoy solo. Sin hacerse anunciar, el Otro, el Próximo, entra en mi vida, su cara desnuda, inviolable, expuesta y sin embargo sustraída a mis poderes (...). Esta intrusión, este desarreglo, es mi nacimiento al escrúpulo” (Levinás, E., 1987:21).

En esta presencia insoslayable del semejante se encuentra el fundamento mismo de la Ética. Porque algunos aspectos del contrato interhumano exceden lo circunstancial y se plantean como las premisas mismas de su existencia. El hecho de que los seres humanos sean crías destinadas a humanizarse en la cultura

articula un punto insoslayable de todas las tensiones subjetivas que la articulan con el mundo: la presencia del semejante es inherente a su constitución misma. En el otro se alimentan no sólo nuestras bocas sino nuestras mentes; de él recibimos junto con la leche el odio y el amor, nuestras preferencias morales y nuestras valoraciones ideológicas; el otro está inscripto en nosotros, y esto es inevitable.

La vida cotidiana parece estar atravesada, constantemente, por sistemas de fuerzas enfrentados respecto a los ideales y a los modelos posibles. Así es como el dilema político ha devenido dilema ético: las elecciones axiológicas pasaron a primer plano y la tensión inquietante del semejante hoy nos atraviesa y penetra las cómodas ignorancias cotidianas.

Se tendrá que apelar a toda la inventiva y también a toda nuestra ética, a la recuperación de nuestras esperanzas históricas, a la reconfiguración de los enunciados que quedaron sepultados y que no pueden retornar tal cual, pero que merecen ser recuperados, porque anida en ellos lo mejor de nosotros mismos. Se deberá reciclar los conceptos de solidaridad y de justicia, y por supuesto, de mayor equidad y también se deberá reciclar el derecho a una generación que viva no sólo tan bien como sus padres sino aún mejor. Se tratará de reciclar el ideal de progreso y la obligación moral de no dejar abandonadas a las generaciones anteriores ni desproteger a las que se suceden; de considerar cada vida humana como valiosa y a su muerte como una tragedia, en virtud de lo cual se deberá también reciclar ciertos principios de convivencia.

Los códigos fundamentales de una cultura - los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas - fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. En el otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel. Pero entre estas dos regiones tan distantes, reina un dominio que, debido a su papel de intermediario, no es menos fundamental: es más confuso, más oscuro y, sin duda, menos fácil de analizar. Es ahí donde una cultura, librándose insensiblemente de los órdenes empíricos que prescriben sus códigos primarios, instaura una primera distancia con

relación a ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse atravesar pasivamente por ellos, se desprende de sus poderes inmediatos e invisibles y se libera lo suficiente para darse cuenta de que estos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores (Foucault, M., 1968).

Esta región media, puede considerarse anterior a las palabras, a las percepciones y a los gestos que se traducen con mayor o menor exactitud. Es una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser. Habrá que analizar en cada caso, qué modalidades del orden han sido reconocidas, anudadas con el tiempo y el espacio, para formar un pedestal positivo de los conocimientos. No se trata de conocimientos descritos en su progreso a la objetividad, sino de poner luz en el campo epistemológico mediante el conocimiento empírico.

El mismo autor aborda el análisis del discurso, en otro texto de 1982. Allí enuncia su hipótesis diciendo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos, que tienen por función conjurar los poderes y los peligros; dominan el acontecimiento aleatorio y esquivan su pesada y temible materialidad.

Allí habla del procedimiento de exclusión y prohibición. El discurso revela su vinculación con el deseo y con el poder. El discurso no es simplemente lo que se manifiesta, es también el objeto del deseo, es aquello por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. Agrega luego Foucault que otro principio de exclusión no es sólo la separación y el rechazo, sino la razón y la locura.

En lo que atañe a este trabajo, los presentes conceptos de Foucault aportan para la educación dos temas absolutamente intrínsecos: la cultura y el discurso, o sea la importancia de la palabra.

Volviendo a la referencia inicial de Duschatzky, S. (2007), en relación a los dispositivos como la escuela, aporta un análisis interesante, la frase “no hay lugar neutral o natural en la enseñanza” (Dèrrida, J., 1982). Al naturalizar, al aparentar que se considera como natural algo que no lo es y nunca lo ha sido, se neutraliza ¿qué se neutraliza? Se disimula más bien, en un efecto de neutralidad, la intervención activa de una fuerza y de un aparato. Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y transformaciones) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus

normas, sus coerciones visibles o invisibles, se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan al proceso de enseñanza, desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante.

Toda institución, toda relación con la institución, convoca de antemano, toma partido por un campo de conocimientos, toma posición. Lucha siempre en dos frentes: la deconstrucción rigurosa y eficiente que desarrolla la crítica y el emprendimiento de una transformación positiva.

De allí el autor se dirige a analizar el cuerpo docente. Explica que, donde quiera que tenga lugar la enseñanza, hay *poderes*, que representan fuerzas en lucha, fuerzas dominantes o dominadas, conflictos y contradicciones.

Por lo tanto, no podría haber *un* cuerpo docente, o *un* cuerpo de enseñanza homogéneo, idéntico a sí, suspendiendo en él las oposiciones que tendrían lugar afuera (por ejemplo las políticas). Si hubiera algo que defender, eso también tendría lugar dentro y fuera de la institución educativa, pues las fuerzas de afuera siempre tienen a sus aliados o representantes adentro. Ninguna posibilidad queda excluida jamás en la combinatoria de las “alianzas objetivas” y a cada paso se cae en una trampa. Por eso afirma que no es un lugar neutral o indiferente. Es un lugar que se transforma y se disloca.

Cada uno de los docentes es un cuerpo docente. Un cuerpo se vuelve docente cuando, en ese lugar de convergencia y de fascinación, se vuelve más que un centro. Es un centro que se expone por todos lados, pone al desnudo su espalda, se deja ver. No se puede fingir que el cuerpo no tiene nada que ver. Los efectos de cuerpo cuando el docente dice “yo”, es para estar allí representando, significando, enseñando, entregando signos de otros.

En lo que respecta al tema del saber y la verdad, Foucault (2008) analiza esa voluntad de saber en el siglo XIX. El autor señala que las grandes mutaciones científicas, quizás pueden leerse como consecuencia de un descubrimiento, pero también como la aparición de formas nuevas de la voluntad de verdad. Ya desde el desarrollo del Empirismo en el siglo XVI y XVII, apareció una voluntad de saber que dibujaba planes de objetos posibles, observables, medibles, clasificables; una

voluntad de saber que imponía al sujeto conocedor cierta posición, una cierta forma de mirar y una cierta función; una voluntad de saber que prescribía el nivel técnico del que los conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles. Todo ocurre como si la voluntad de saber tuviera una historia propia. Pues esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión antes nombrados, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales; y más aún en el siglo XIX el saber sociológico, psicológico, médico y psiquiátrico.

Así la sociedad valoriza, distribuye y reparte el conocimiento. Ese conocimiento reconocido ejerce sobre los otros discursos, una presión y un poder de coacción y de esta manera se constituye la verdad, sin poder reconocer la voluntad de verdad que le atraviesa. En esos avatares el sujeto se constituye, se subjetiviza y cree.

5.2 Distintos enfoques en la educación sobre subjetividad.

Para clarificar el desarrollo de las corrientes actuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede hacer referencia a la pluralidad de teorías que se constituyen al respecto. En las investigaciones realizadas, se parte de dos procesos diferentes y hasta contradictorios, sobre los que la didáctica se constituye como disciplina (Camilioni, A., 1996).

La autora considera que uno de los problemas que se plantean cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales. La relación de los procesos de aprendizaje con la psicología, le permite convertirse en una disciplina científica. Así también hereda distintos enfoques que la configuran en función de ellos. Por esta razón se tiene que hacer referencia a la oposición entre el conductismo como programa de investigación científico y el cognitivism como otro

programa, sustitutivo, más amplio o contenedor y que proporciona nuevas bases que sustentan a la didáctica.

Hay otras influencias que penetran al campo de la didáctica y que definen la construcción de algunas de sus corrientes contemporáneas. Se trata de la “reconceptualización del currículo” que se inicia en la década del '70, que considera la importancia de otras líneas filosóficas, sociológicas o políticas como la fenomenología, el marxismo, el neomarxismo, el estructuralismo, el psicoanálisis, entre otros. Estos nuevos enfoques epistemológicos influyen en los métodos de investigación que se utilizan en la didáctica.

Alicia Camilioni (idem) encuentra una ruptura entre la concepción de la lógica de la disciplina y la concepción de la lógica del aprendizaje. En la historia de la Didáctica se vislumbran estos cortes, entre ellos la diferencia de la lógica de las ideas, con respecto a la lógica de las cosas. Cuando se hace referencia a la lógica de las ideas y se descubre que no es idéntica a la lógica de las cosas se está frente a uno de los problemas que se presentan como uno de los núcleos de la cuestión didáctica. Pero si se intenta precisar este planteo para aproximarse a una respuesta, se ve que, a su vez, al analizar la lógica de las ideas, se fragmenta en distintas lógicas, y que esta nueva fragmentación constituye una característica de este último siglo.

Se considera que las lógicas estallan y se comienza a preguntar si hay una diferencia entre el conocimiento y la opinión; ¿qué quiere decir que haya opiniones falsas y opiniones verdaderas y qué relación hay entre el conocimiento verdadero y la opinión verdadera, cuestión central para una teoría de la enseñanza intencional sistemática? ¿Cuáles son las diferencias entre el conocimiento y el saber? ¿Hay diversos tipos de saberes? ¿Hay distintos estados de saber que llegan a un nivel de conocimiento en algunos casos y en otros no? ¿qué relación hay entre el conocimiento, el conocimiento general y el conocimiento disciplinar? Todos son temas problemáticos que también vienen siendo planteados en el campo filosófico, en el campo de la psicología y en el de la didáctica.

Hay otra ruptura que debe enfrentar la teoría de la enseñanza. Es la fragmentación entre la lógica del conocimiento general y disciplinar y la lógica del

aprendizaje. Es la búsqueda de una fundamentación apoyada, por una parte, en la filosofía y, por otra, en la psicología.

En las últimas décadas del siglo XX también la didáctica ha ido encontrando aportes en muchas otras ciencias: la ciencia política, la economía, la sociología, la lingüística, la antropología, etc. Ha mantenido una privilegiada relación con la psicología y en el estudio del proceso de transformación, crecimiento y desarrollo del sujeto.

Por lo tanto este tema coloca a los partícipes, ante una situación en la que las referencias no pueden ser únicamente empíricas, sino que remiten a posturas filosóficas y no sólo epistemológicas. En ellas se incluyen las que se refieren a la naturaleza del hombre, a las que se añaden las teorías sobre la cultura y la sociedad. Además se pueden agregar las teorías que, desde el punto de vista filosófico tratan de la acción social. La filosofía es, pues, sustento fundamental, como lo son la psicología en general y la psicología de la cultura, la psicología de la acción social, la psicología y la sociología de la enseñanza. Los docentes se encuentran ante una diversidad de teorías diferentes en las que necesitan apoyarse, para desarrollar un programa de investigación empírica.

Tomando elementos de la filosofía, entonces, se puede profundizar en el concepto de las relaciones entre humanos, cuando definiendo la comunidad de los iguales como la que constituye el pensamiento y la acción con virtud generosa, se distingue de la cosa política como simple gestión de negocios. Las relaciones entre la igualdad y la comunidad no son quizás en sí mismos más que un incesante arreglo de cuentas. Contemplar más de cerca estas cuentas de la igualdad con la comunidad es ver fragmentarse la imagen del gran cuerpo, encontrarse con el déficit, o la discordia, que hace que la comunidad de los iguales vuelva a contar los miembros y las filas, de tapar las fisuras de la imagen, de traducir nuevamente los enunciados de la fórmula. (Rancière, J., 2007).

Así explica Rancière en su texto al referirse a las comidas espartanas que se llamaban *phidities* o *philities*, comidas entre amigos. Prepara el concepto para asociarlo a la eucaristía cristiana y el socialismo futuro. Busca el principio de la gran comunidad humana en la pequeña fraternidad espartana, con una casta aristocrática

restringida y unilateral de igualdad, fundada en la exclusión. Luego devendrá en democracia.

El autor explica más adelante la paradoja igualitaria, la imposible conjunción de dos lógicas contradictorias: la lógica igualitaria implicada en el acto del habla y la lógica desigualitaria inherente a la relación social. Y continúa diciendo que hay que suponer la igualdad para explicar la desigualdad. Pero lo que se trata de explicar, lo que pone en marcha la máquina explicativa, es la desigualdad, la ausencia de razón que tiene necesidad de ser racionalizada, la arbitrariedad social que necesita ser puesta en orden. Lo arbitrario de la lengua que cada sujeto razonable traspasa a otro sujeto razonable, supone otro arbitrario, que es el arbitrario social. Toda explicación es ficción de desigualdad. Se le explica una frase a alguien porque se supone que no comprendería si no se lo explicara.

La relación social se mantiene en virtud de esta operación sin fin del consentimiento que se llama explicación en las escuelas y persuasión en las asambleas y tribunales. La explicación hace de todo *querer decir* el secreto del sabio, la retórica transforma todo *querer entender* en un *saber entender*.

Toda estrategia o pedagogía de la comunidad de iguales no puede más que hacerla caer en el círculo de la sinrazón actuante, que intenta hacerse pasar por el lento camino de los futuros reconciliados. La comunidad de seres parlantes se funda en una violencia previa. La esencia de esta violencia consiste en hacer visible lo invisible, dar un nombre a lo anónimo, hacer que se escuche una palabra ahí donde sólo se percibía ruido. La presunción igualitaria no sólo teje el hilo inmaterial y poético de la comunidad de los iguales, sino que induce a procedimientos sociales de verificación de la igualdad o sea de la comunidad.

Desde estos lugares inhóspitos, indeterminados del ser humano, que se ha recorrido, se trata de pensar una forma de enseñar a pensar ampliamente.

Se puede decir que en la construcción del conocimiento incide la integridad de la máquina social (Díaz, E., 2007). La autora agrega que se trata de saltar ese muro teórico y sumergirse en las estribaciones, a veces caóticas, de los procesos cognoscitivos; en las indeclinables afecciones humanas y en la incidencia de los elementos no humanos que forman parte de esta complejidad. Adhiere a esa

posición y propone aplicar conceptos epistemológicos para abordar objetos de estudios que van más allá de la forma de enunciados o la racionalidad de los métodos, tales como el análisis del deseo, la relación entre los cuerpos o, en general, la incidencia de la ciencia no sólo en la cultura, sino también en la naturaleza.

Se necesita una teoría de la mente, una teoría de la cultura y una teoría de la acción social. Hay una serie de principios fundamentales para la construcción de una didáctica que deberán derivar de ellos. Mas si se tiene este problema ante nuestro fundamento básico, que es la filosofía, también se llega a una situación muy semejante cuando se analiza el estado del arte en la teoría psicológica. Frente a problemas que son decisivos para la didáctica, la psicología hoy ofrece también una cantidad importante de opciones teóricas. Opciones teóricas que es probable que puedan ser corroboradas o falseadas con el apoyo de la investigación empírica pero que, según la autora, todavía están inmaduras.

Mirando desde otra perspectiva se puede plantear si está preparado el sistema educativo como organismo estructural para permitir el desarrollo de proyectos que no se sabe cuáles van a ser. Es más ¿están preparados los docentes y directivos de diferentes ideologías, historias de vida y trayectorias profesionales heterogéneas para dar cabida a estos tipos de enseñanza?

Una perspectiva crítica verá en la escuela y en el currículum un instrumento para el cambio y la reconstrucción social. El alumno ha de prepararse para integrarse creadoramente en la sociedad y poder así cambiarla. Este enfoque supone también directrices concretas para la selección de contenidos, métodos, etc., que supongan sumergir al alumno en los problemas sociales (Sacristán, G., 1982, p.170/1).

Continúa el autor explicando que el estudio de las relaciones escuela-medio, incorpora perspectivas que han de tomarse a la hora de seleccionar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para profundizar este planteo de las vinculaciones en educación, se puede apelar al análisis de la relación sujeto-objeto, a través de implicarla en dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. El proceso se desencadena cuando

se produce un desequilibrio, cuando el sujeto se ve perturbado porque los esquemas de que dispone no alcanzan para asimilar nueva información y debe transformar esos esquemas para recuperar el equilibrio. Para elaborar una respuesta adaptativa, el sujeto debe tomar conciencia del conflicto, de la contradicción e intentar resolverla. Por eso para esta teoría, las aplicaciones didácticas valorizan el lugar del problema, el conflicto cognoscitivo y el proceso de construcción del conocimiento (Piaget, J., 1977).

Se puede agregar algo a la descripción de este proceso y es el aprendizaje significativo, en contraposición con el aprendizaje mecánico-memorístico. Sus condiciones son: la significatividad lógica del material y la significatividad psicológica, es decir que en la estructura cognitiva del sujeto, exista la base conceptual necesaria para incorporar el nuevo material. Como propuesta de trabajo se llega a un punto clave: es la pregunta problematizadora, siempre debe partirse de la pregunta, de la presentación del conflicto, que genera cuestionamiento, que promueva búsqueda interior (Pérez Gómez, A., 1985: 328).

Pensar en la necesidad del problema es adherir a una concepción de aprendizaje que supone que “la fuente de los progresos en los conocimientos se halla en los desequilibrios que los sujetos sienten como conflictos o incluso como contradicciones. En su esfuerzo por resolverlo, se producen nuevas coordinaciones entre esquemas, que le permiten superar las limitaciones de los conceptos anteriores”. (Lenzi, A., Castorina, J., 1988).

Lo que los sujetos construyen es una novedad que no estaba contenida en ninguno de los esquemas de asimilación que poseían.

En el marco de esta concepción el error es parte de lo que puede ocurrir y esto debe estimular y activar al alumno a buscar la construcción del conocimiento, su propia teoría.

Es interesante analizar las actitudes por las que el docente pasa cotidianamente, no sin diferenciar claramente entre libertad y autoridad (Freire, P., 2006). Dice al respecto este autor que el gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuando más

críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre. Aclara más adelante que es decidiendo, como se aprende a decidir y la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas.

Por lo tanto, la educación es un acto de intervención en el mundo. Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de remitirse a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que viene llamando politicidad de la educación. La cualidad de ser política, es inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es imposible. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o aquel educador. La educación es política.

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. ¿Qué otra cosa es la neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita de esconder la opción y el miedo de denunciar la injusticia? Luego agrega que lavarse las manos frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. Más adelante expresa que los educadores críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan, pueden transformar el país, pero pueden demostrar que es posible cambiar y esto refuerza la importancia de su tarea.

Entre los problemas en discusión e investigación se encuentran los relacionados con las teorías del desarrollo y su relación con el aprendizaje, las teorías del aprendizaje y su relación con las teorías del lenguaje, las teorías del significado, las teorías de las representaciones, las teorías de la referencia, las teorías de intersubjetividad y las teorías de las diferencias individuales. Como plantea Cullen (2004) la educación no es mero desarrollo, ni es mera socialización. La educación es un campo de mediaciones entre el desarrollo y la socialización, entre la naturaleza y la historia, entre el deseo y la ley, entre el poder crítico y el poder autoritario. Su campo problemático se define mejor desde categorías como la “resistencia” (la fagotización), la “lucha por la hegemonía” (la alianza de intereses) y “la construcción de subjetividad social”. La educación es una práctica social-histórica

y las razones de educar no pueden buscarse sino en las argumentaciones desde las cuales pretendemos fundar la legitimidad de esas prácticas.

Estos temas tienen que ver con cuestiones todavía controvertidas en la teoría y relacionadas con la formación de conceptos, el funcionamiento del razonamiento, con la formación de conceptos científicos, con el papel del lenguaje en la formación de conceptos. La didáctica general suele tomar algunas de estas teorías dejando otras de lado. Cada una de las didácticas específicas tiende a tomar algunas de estas respuestas dejando, también, otras de lado. La elección que implica tomar unas u otras, muchas veces parece que tiene que ver con decisiones tomadas por comunidades disciplinarias. Se trata de plantearse un desafío para nuestro sistema educativo, desde el punto de vista didáctico, para lo cual se necesita una fundamentación teórica seria, creativa y responsable, tratando de incluir a todos los sujetos, respetando esa condición.

Así es que la didáctica recibe y refleja muchas crisis teóricas provenientes de otras disciplinas. Y aunque se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que se construya son los que van a constituir el campo propio de la disciplina, a pesar de la asincronía de las teorías sociales y su integración.

Según Cullen (*idem*) el objeto de la pedagogía se puede definir como la resultante dialéctica de un doble proceso: la construcción de un discurso pedagógico y la construcción de un sujeto pedagógico. Siguiendo a este autor, se comprende que la racionalidad es la propia de una práctica social e histórica; la socialización se define como una “construcción de un sujeto pedagógico”, que media las relaciones globales entre individuo y sociedad; y el conocimiento se esgrime como “la construcción de un discurso pedagógico”, que media las relaciones globales entre sujeto y realidad. Al referirse a la noción de pensamiento crítico, como racionalidad dialéctica que supone mediar relaciones teóricas y prácticas, Cullen plantea que tanto mediación, interpretación e interpelación son capaces de sostener una teoría de la educación como construcción de sujetos y discursos pedagógicos, que den lugar a prácticas pedagógicas y sujetos reconocidos y activos. Se trata del “nosotros legitimamos” que acompaña todos nuestros discursos pedagógicos, que son siempre representaciones de cómo mediamos la teoría (el conocimiento) con la práctica (los

sujetos). En realidad, cómo se media el conocimiento aprendido con las prácticas sociales de enseñar y aprender. Por lo tanto el campo problemático de la educación pertenece a la filosofía práctica, es decir, al campo reflexivo y crítico, por razones en torno a la acción humana. La dialéctica enseña que el conocimiento es una experiencia, que empieza por la ilusión de ser sólo conciencia y que con rapidez descubre que es también autoconciencia, para entender que es razón, o subjetividad atravesada por la objetividad, o posibilidad de construir desde sí mismo una otredad, no ya “natural”, sino “ideal”. Si la educación pretende ser neutra en cuanto al concepto de lo público se refiere, se desemboca en la institucionalización misma de la libertad como terrorismo de Estado. Es necesario superar esta ilusión de individualidad abstractamente universal; el verdadero problema es entender la educación como un proceso capaz de constituir subjetividad ética, que no sea mera conciencia moral del deber, sino la institucionalización de reconocimiento mutuo, como “sí del perdón”, e instalar el reino de la solidaridad, superando la mera utilidad. El conocimiento es parte de un conjunto de prácticas discursivas y se constituye en su mismo seno. Es decir que, el poder, la riqueza y la información no son sólo formados por la objetividad de la razón, sino que se constituyen por su misma subjetividad. Aparece la idea de comunidades científicas y de comunidades de interpretación. La hermenéutica ha puesto de relieve el corporativismo de la subjetividad histórica, que se constituye como grupos con sus propias tradiciones o que comparten los mismos paradigmas. La educación no es una práctica integradora, homogenizadora. Es una práctica corporativa, que constituye sujetos conscientes de su pertenencia a una tradición determinada y que sólo tienen que aprender, en el mejor de casos, a convivir en la diferencia. El gran mensaje del discurso pedagógico hoy, es la descentralización y la formación de caminos individuales para la educación. El producto: sujetos pedagógicos disciplinados corporativamente, por su pertenencia a una comunidad de información, de riqueza y de poder. Se renuncia a lo público y a la posibilidad de entender la educación como la construcción de un espacio común. En este trabajo se entiende la racionalidad crítica con una dialéctica entre teoría y práctica y comprensión hermenéutica de las relaciones sujeto-discurso, interpelación ética en sentido estricto, o sea experiencia y cuidado del otro.

Por todo ello, en el debate actual, es necesario no sólo hablar de pedagogía crítica y de pedagogía de la resistencia, sino también de una pedagogía de lo público. Una práctica pedagógica tiene razones que la legitiman, y esas razones deben obedecer a un criterio de racionalidad práctica y ser susceptibles de argumentaciones prácticas. De allí la importancia de lo público como criterio de legitimación de las prácticas pedagógicas. Es el mínimo de racionalidad exigible a las prácticas pedagógicas. Es necesario una definición de lo público en términos de universalidad concreta (dialéctica), de criticidad interpretativa (hermenéutica), de proyectos y espacios comunes para lo diferente (ética). Esto implica atender a lo dialéctico, a lo hermenéutico y a lo ético y desde ahí es posible plantear teorías en diversos campos específicos que pertenecen a lo educativo. Hay teorías del currículum, de la enseñanza, del aprendizaje, de la institución educativa, de las políticas educativas, de las tecnologías de la educación, etc. pero lo que debe ser salvado en el debate actual, es la necesidad de una crítica en este triple sentido ya expuesto (lo crítico, lo resistente y lo público).

5.3 Estrategias de enseñanza.

Si se comparan las estrategias utilizadas por los docentes de una misma institución, difieren en formas que naturalmente atañen a los diversos objetos de estudio, pero además a formas de plantear la tarea, recursos utilizados, comunicación establecida en el aula, lugar ubicado para el error y la reparación, la corrección y el ensayo, la creatividad y la disciplina, las normas y los valores.

Se entiende por **estrategia de enseñanza**, a todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al alumno para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Es decir, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. Son diseñadas de tal manera que estimulen a los

estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo (Díaz Barriga, F., 1999).

Se presenta la concepción de “*estrategias creativas*”, definiéndolas como las estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas en una actitud transformadora, en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en cuenta la experiencia, la colaboración y la implicación del otro. Implica un método indirecto que fomenta la combinación de materiales e ideas; favorece la relación docente-alumno; atiende a procesos sin descuidar resultados; incita al autoaprendizaje y la indagación; tiene carácter integrador y globalizador (Torre, S. de la., 2000).

Para explorar las estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los jóvenes, cabe mencionar distintas teorías, ya que cada una de ellas tiene un enfoque, una manera de analizar e investigar el problema planteado.

Se puede encuadrarlas en dos grandes grupos: 1) El primero incluye las teorías asociacionistas, mecanicistas o conexionistas que concuerdan en considerar el aprendizaje como una conexión estímulo-respuesta. A partir de un estímulo, se produce una reacción, que mediatizado por la experiencia, logra una adaptación del educando. Sus principales representantes pertenecen a la Psicología Norteamericana: teoría Conductista de Watson, Conexionista de Thorndike, del refuerzo de Hull, condicionamiento operante de Skinner, neoconductista de Gagné . 2) El segundo grupo se refiere a las teorías cognitivas o totalistas que se preocupan por las cogniciones que tienen lugar en el individuo en su relación con el medio; consideran el aprendizaje como un acto de comprensión que se da en un sujeto fundido en un medio o situación. Sus principales representantes pertenecen a la Psicología Alemana como la teoría de Aprendizaje social de A. Bandura, de instrucción de Bruner, Gestáltica (Witheimer-Kaffka-Kohler), topológica de K. Lewin, constructivismo genético de J. Piaget, psicolingüístico de Chomsky, socio-histórico de Vigotzky.

Este último autor se refiere al desarrollo cultural del niño, señalando la aparición de un proceso psicológico superior en el plano interpsicológico o social y en el plano intra-psicológico o individual (Baquero, R. 1996). Estos procesos como la atención voluntaria y la conceptualización aparecen por relaciones entre personas.

Surge así el concepto de campo o situación en un emplazamiento global y la persona que aprende es considerada una totalidad, en una interacción dinámica que, en proceso de maduración, se diferencia e integra, reconociendo relaciones significativas.

La formulación central de la Teoría Social Histórica, hace referencia a que los Procesos Psicológicos Superiores se originan en la vida social, es decir en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Tal afirmación implica una concepción particular de los orígenes del psiquismo y presta criterios específicos de cómo se comprenden los procesos de desarrollo. O sea que la teoría se propone analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. El desarrollo es concebido como un proceso culturalmente organizado, en el cual el aprendizaje en sus contextos, será un momento interno y necesario de analizar. Lo específico del desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, dependen de las situaciones sociales especiales en las que el sujeto participa. Estos Procesos Psicológicos Superiores son específicamente humanos, históricos y socialmente constituidos. Se presupone la existencia de procesos elementales que, por su evolución se convierten en superiores. Implican un desarrollo que produce un cambio en su estructura y su función en los procesos de transformación.

Las características propias de estos Procesos Psicológicos Superiores son: estar constituidos en la vida social, regular la acción por un control voluntario, ser una regulación consciente, valerse de instrumentos de mediación, entre ellas la *mediación semiótica*. Estos Procesos Psicológicos Superiores pueden ser orales o mediados por la lecto-escritura, variando así los niveles semióticos. En lo que respecta al desarrollo humano, cobra primacía la “línea cultural” de desarrollo que permita la constitución de procesos superiores específicamente humanos.

Si bien el ser humano nace en el seno de una cultura, su constitución progresiva como sujeto cultural cuenta con las condiciones habilitantes necesarias, aunque no sean suficientes de los dispositivos y procesos evolutivos de naturaleza biológica. Esta suerte de “dispositivos básicos para el aprendizaje”, sientan las condiciones elementales para el inicio de la vida psicológica pero subordinan buena parte de sus procesos a las regularidades que imponga la vida cultural. Es

importante advertir que la evolución de los Procesos Psicológicos Elementales no portan en sí una dirección, un rumbo, que los lleve a la transformación en Procesos Superiores. La introducción de una línea de desarrollo cultural se debe a que lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los procesos psicológicos superiores, o sea, no como un factor coadyuvante o incidente.

Importa notar que la vida cultural no aparece, entonces, modulando de una manera particular un proceso de desarrollo natural, sino que genera, en paralelo a estos procesos naturales y, en parte, sobre su base, un proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia. Esto vuelve muchas veces complejo el paisaje de los procesos de desarrollo en el marco de la teoría socio-histórica, pero tiene la potencialidad de haber eludido una sobresimplificación de la naturaleza de los procesos de desarrollo humanos.

En la distinción que puede realizarse, entonces, en el dominio ontogenético, es decir, en el desarrollo del niño, la línea natural se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento mientras que la línea “cultural” trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone.

“El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo –el natural y el cultural- coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño” (citado en Wertsch, 1988:58)

En el desarrollo del niño, Vigotsky y Luria parecieron concebir que la lógica natural tenía un primado relativo en las primeras fases de desarrollo, en la medida en que los procesos de dominio cultural estaban en pleno decurso. Como señalan van del Veer y Valsiner: “En el contexto del desarrollo intelectual del niño la cultura fue concebida como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de performance” (cf. Van del Veer y Valsiner, 1991:224).

Sin embargo como señalan los distintos autores, puede desembocarse en la idea equívoca de que los procesos de desarrollo consisten en una apropiación unidireccional y creciente de instrumentos culturales, por otra parte, crecientemente sofisticados. Podría pensarse que el dominio diferencial, per se, explicaría las

diferencias entre culturas o la misma diferencia entre adulto y niño en el seno de una misma cultura y, desde luego, los diversos estadios en el desarrollo del mismo niño. Como señalan los autores señalados:

“...la gente no sólo posee herramientas mentales, ellos son también poseídos por ellas. Los medios culturales –el habla en particular- no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando una segunda naturaleza. Lo que Luria y Vigotsky pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño. Así personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de maneras diferentes y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar” (Van der Veer y Valsiner, 1991).

Por lo tanto la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores requiere de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales. Esto incluye un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales, por la internalización de mecanismos reguladores.

Según Vigotsky el proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones:

- Una actividad externa se reconstruye y sucede internamente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en intrapersonal
- Esto es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos, que implican operaciones con signos.

Cabe aclarar que la internalización no es una copia o traspaso, sino que es creadora de conciencia actuando en el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación como el desarrollo de afectos y voluntad. Los procesos de internalización enunciados por Vigotsky remitirían a la *actividad instrumental* o sea al *trabajo*, en términos hegelianos-marxistas.

En este proceso de análisis de la interioridad del alumno que aprende, se destacó la importancia de la internalización como creadora de un espacio interno y como formadora de conciencia. Así también se vislumbró el papel decisivo y activo

que un docente puede desarrollar a favor de este proceso, que culmina con la conformación de una subjetividad crítica, libre y autodirigida del alumno.

Por ello es necesario que también el docente se forme en un marco de identificaciones e internalizaciones creativos y críticos, enmarcados en un espacio público multicultural, heterogéneo y ético.

A continuación se propone aportes a las teorías educativas y a la práctica docente a partir de la obra de Freud. Es por ello que brinda un material concreto al presente trabajo, con un tratamiento responsable, respetuoso y sabio de la tarea de maestros y profesores. Se explica que la práctica docente reproduce, recrea y enriquece el momento de toma de conciencia, en que se interviene en la formación de seres humanos, participando activamente en la constitución de subjetividades. A cada paso se articula información y vivencia, conocimiento conceptual y afectividad (Rivelis, G., 2009).

El autor considera que la práctica docente está sujeta a múltiples condicionamientos. Ésta tiene lugar, muy frecuentemente, en situaciones sumamente desfavorables, en las que, a diario, los docentes intentan abrir espacios de intercambio afectivo e intelectual y generar posibilidades de aprendizaje. Esto nos abre al ejercicio de la libertad.

En cuanto a lo que toma de la obra de Freud, destaca tres contribuciones:

- a) Concepto de inconsciente y sus leyes en el aparato psíquico.
- b) Definición conceptual de sexualidad infantil.
- c) En el terreno de lo psíquico, la diferencia entre salud y enfermedad que no es tajante.

Uno de los primeros planteos que desarrolla, es acerca de la investidura de atención su contracara, la asociación libre.

Desde el punto de vista freudiano, se dirá que antes de la declinación del Complejo de Edipo, los sistemas inconscientes y pre-consciente-consciente, no están delimitados, el funcionamiento es a predominio de proceso primario y como consecuencia, tampoco está afianzado el funcionamiento de la segunda censura o

investidura de atención. El autor reflexiona en este punto, sobre el ámbito de la escuela como lugar de reproducción y transmisión de saber, o como ámbito de recreación cultural y de creación de lo que los alumnos puedan.

El autor toma material de Klimovsky, Gregorio en *Las desventuras del conocimiento científico*, cuando buscando el método para la formulación de hipótesis, concluye en que es la misma que utiliza un artista al hacer su obra: el poder de la imaginación y de creación de que dispone. Es imaginar qué hay “detrás” de una apariencia que explique el comportamiento. Ahora, en ese punto aplica la recomendación de Popper: tener la mayor osadía para inventar hipótesis, aunque el mayor rigor, después para controlarlas.

Por lo tanto y en lo que atañe a la tarea docente, la inclusión de tales actividades no consiste en la repetición de contenidos, o en la admiración de lo producido por otros. Formar sujetos activos, críticos, participativos y productivos en la escuela, es formar en las capacidades que requieren las formas creativas de la actividad humana.

La asociación libre podría constituirse de interés y consideración en la acción educativa. El autor plantea que sería conveniente que el docente tuviera una actitud de escucha; que no es necesario que ejerza la función transmisora todo el tiempo; que puede aceptar que sus propias certidumbres pueden tambalear a veces; así se puede generar un clima donde el discurso se descentre del tema académico; que dé la posibilidad de descubrimiento y de desarrollo de las potencias creativas. Se aplica también a situaciones conflictivas en los vínculos entre alumnos, entre docentes y alumnos o entre alumnos e institución. Del mismo modo para la inserción de la institución en el sistema social y político.

Se podrá tener la experiencia de haber vivido un momento de participación y de compromiso que los ha involucrado afectivamente; que crea confianza y conciencia de grupo.

Por el contrario, explica el autor que las acciones educativas que favorecen la repetición, la aceptación acrítica de los contenidos cognoscitivos, la rigidez en las posiciones corporales de los alumnos, el cercenamiento de las manifestaciones

afectivas por inadecuadas, tiende a promover y consolidar mecanismos represivos o de sobreinversión.

La pulsión no encuentra canalización en la rigidez, en la prohibición sin ofrecimiento de alternativa, en la vivencia de la peligrosidad de lo que se presenta sin aviso, en la caracterización como error a cualquier manifestación inconsciente, en la exigencia indiscriminada de “prolijidad”, en el temor y prohibición de cualquier situación que implique contacto como de “suciedad”, en la tendencia a la masificación de los estudiantes para borrar las huellas de subjetividad, en el favorecimiento de aprendizajes mecánicos.

El autor propone la posibilidad de colaboración intersistémica y de sobreinversión, para que el sistema oficial se desarrolle con actitudes de elaboración y tolerancia de los contenidos “no oficiales”. Cada institución y cada docente encuadran su labor en un currículum oficial, pero no es igual en todos los casos; por ello hay una relación compleja entre currículum oficial, oculto y real. Todo sistema educativo soporta y genera fisuras, grietas en su interior. Para esto es conveniente habitar espacios educativos que tiendan a promover la colaboración intersistémica.

Más adelante en su exposición el autor invita a hacer una reflexión que vincule la línea de idealidad, sus diferentes configuraciones, con cuestiones referentes al poder, con las formas de ejercicio de la autoridad y particularmente, con las distintas maneras de llevar a cabo de acción docente. Aclara que la línea de idealidad supone un proceso de constitución subjetiva o sea lo que ocurre *en* un sujeto que se va constituyendo. Para que esto sea posible se requiere de otro sujeto (u otros) que sienta, piense y actúe respecto de ese sujeto. Las formas de apropiación y procesamiento por parte de un ser humano recorren avatares subjetivos de difícil reconstrucción. En la práctica docente es necesario ubicarse en el *otro*, en el vínculo *sujeto (en constitución)- otro*. Se trata del lugar de adulto que se vincula con el niño y de algunos estilos de vinculación a partir del adulto.

Luego el autor presenta modelos de vinculación que suponen otro con ciertas modalidades en el ejercicio de la función docente.

- a. Modalidad tendiente a abastecer y sobreproteger: la tendencia es a suministrar, a proveer, a abastecer, a nutrir, pero tratando de evitar el esfuerzo por parte del alumno. Se trata de lograr que aprendan casi sin darse cuenta; que no se sientan molestos, que no se incomoden. Se tiende a favorecer vínculos de dependencia. El docente busca ser querido, trata de evitar el conflicto. Los alumnos suelen sentir que lo quieren, que lo necesitan. La contracara de este modo de vinculación es que no pueden estar sin él. No alcanzan a conocer sus propias potencialidades; suponen que no son ellos los constructores de sus aprendizajes y progresos; no se genera una actitud exploratoria. Cuando cambian las situaciones epocales, los alumnos tienen dificultad para acercarse al mundo nuevo. No permite que el principio de realidad se instale en la vida de los jóvenes. El docente de esta modalidad no facilita la conexión con el mundo exterior. Cuando los alumnos no pueden aprender o manifiestan problemas de conducta, el docente no logra resolver estas situaciones y la armonía se quiebra.
- b. Modalidad tendiente al control. El docente que adopta esta modalidad se presenta y actúa como exigente. Es bueno que el docente encauce, discipline, les enseñe a cumplir normas, las normalice y transforme en personas normales o sea ajustados a los parámetros normales, como “se debe”. Este docente controla la prolijidad, la presentación de trabajos, que se estudie tal como él lo explicó. Corrige y no acepta modificaciones. Se trabaja para formar hábitos y valora el esfuerzo. El éxito y el fracaso escolar se debe a causas individuales y se debe “cumplir con el deber”. Presenta buen humor y trato cordial siempre que se respeten sus pautas. No le gustan los cambios. Los alumnos que pretenden manifestar otras pautas o formas de estudio, son considerados “desviados” o “molestos” y el docente presenta, en estos casos, una actitud hostil.
- c. Modalidad tendiente a considerar el conocimiento como propiedad personal. Es un docente que tiene una alta valoración o sobrevaloración del tema que conoce. Considera que lo que él sabe, es lo más importante; posee un “bienpreciado”. Suele apabullar con sus exposiciones, produce fascinación o aburrimiento. Los alumnos tienen una sensación de distancia con respecto al saber, que no les pertenece. El docente tiende a considerar el conocimiento

como propiedad personal, tiene muy delimitados los espacios y los resortes del poder. Algunos docentes que adhieren a esta modalidad, son severos al calificar; otros son benevolentes, porque guardan una distancia compasiva con los alumnos. Esta situación genera en algunos alumnos, la necesidad de estar congraciados con el profesor, recibir su aprobación y estima. Otros alumnos le tienen “bronca”, no lo quieren, se sienten discriminados; opinan que es injusto y que tiene favoritismos. Este profesor genera diversos grados de temor o de relación ansiosa. Así se produce divisiones entre los alumnos, suscitándose enfrentamientos entre quienes lo admiran y quienes no.

d. Modalidad tendiente a desarrollar acciones con estimación de metas valoradas. Al desarrollar esta modalidad se refiere a una adecuada elaboración del Concepto de Edipo. Esto implica que:

- La instancia superyó se ha constituido por interiorización de la ley fundamental y que opera regulando la conducta de acuerdo a normas, principios y valores, sin necesidad de controles externos. Estas normas, principios y valores posibilitan la convivencia, los lazos comunitarios, la pluralidad y el intercambio humano.
- El mecanismo de sobreinvestidura ha participado en la conformación de los ideales que forman el ideal del yo.

Luego el autor aclara que es necesario identificar cuando se trata de un superyó cruel que implica carencia y también un sentimiento neurótico de culpa que deviene en un sentimiento difuso y constante, deviniendo, en algunos casos, en una fantasía de omnipotencia. Para el docente en el que prevalece esta modalidad, el saber es una posesión sin propietario, es un bien cultural que circula. Tampoco es dueño de la ley. El docente es alguien que puede transmitir a las nuevas generaciones la experiencia de los hombres del mundo; que estas generaciones, receptoras del saber producido, tienen el derecho y la posibilidad de realizar una experiencia distinta y tener una actitud crítica fundamentada respecto del conocimiento históricamente producido. Así el docente estimula, entusiasma a los alumnos para que descubran y construyan el interés en aprender y se comprometan con sus capacidades intelectuales.

El aprendizaje supone elaboración de tensión. Es necesario que se haya generado un interrogante. El docente debe generar interrogantes. Eso es motivar. Significa cuestionar el saber previo, sus conocimientos y creencias. El aprendizaje supone intranquilidad, movimiento interno, incertidumbre conceptual y esfuerzo.

Para que esta situación interior pueda producirse, es necesario que haya calma a su alrededor. La tensión exterior, la ridiculización, la imposición, impiden el aprendizaje. De lo contrario sólo logrará desarrollar conductas de adecuación, pero eso no es aprendizaje.

Este docente admite distintas formas de acceder al conocimiento y enriquecer la labor grupal, con actividades de pluralidad y debate. De esta manera genera relaciones positivas entre los alumnos. Esta modalidad en definitiva conlleva significativos beneficios en función de la construcción de sujetos activos, comprometidos, críticos, creativos y miembros de una sociedad francamente plural.

5.4 Educación y Contextos

De todas estas formas de considerar la enseñanza se derivan consecuencias educativas que aún hoy persisten en las prácticas de los docentes: 1) En el primer grupo (conexionistas) se encuentra la adquisición de hábitos, habilidades y destrezas (automatismos). Se considera al educando listo para dar respuestas, para variarlas y para transferirlas. Se enfatiza el papel de la experiencia, en un aprendizaje por partes, que luego se unirán para formar un todo. Se sigue un programa de contenidos, en donde el maestro es un programador y transmisor de cultura. 2) En el segundo grupo se rechaza el aprendizaje desmenuzado y se recomienda el método global o total, porque se considera que el todo es más que la suma de las partes. La función del maestro es ayudar al alumno a conocer una situación total y a descubrir sus relaciones significativas. Los contenidos se presentan en campos de aprendizaje integrados en áreas de conocimiento, unidades de trabajo, centros de interés, proyectos, etc.

Surge un concepto que trata de organizar la clase como ambiente para que los estudiantes *aprendan a aprender*. El alumno en su estrategia de aprendizaje aprenderá a hacer haciendo; a recordar y usar información; aprende instrumentos flexibles que luego puede trasponer a otros aprendizajes; reconoce el nuevo conocimiento; revisa conocimientos previos; organiza, restaura y ensambla con el conocimiento nuevo (Pozo, C., 1999).

En una concepción moderna como la de *situación didáctica*, ésta no consiste en ofrecer un modelo de enseñanza, sino en producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba *cualquier situación de enseñanza*, y de corregir y mejorar las que se han producido, interrogando (Brousseau, G., 1999). Sin embargo, estas situaciones de enseñanza no se dan de forma aislada, sino que por el contrario, la educación pertenece al campo de las prácticas sociales, es el lugar donde las otras prácticas construyen su sentido y lo legitiman (Cullen, C., 2004). El discurso pedagógico evolucionó desde la época moderna configurándose primero como método, luego como contrato y finalmente como mercado: 1) Como método se configuró para disciplinar el uso de la inteligencia, después de reconocer el buen sentido o sentido común, igual para todos los hombres; 2) Como discurso del contrato social, se planeó para disciplinar el uso de la libertad, para que cada hombre use su propio poder como quiera, para la conservación de su propia naturaleza, es decir su propia vida, su propio juicio y su propia razón, usando los medios más aptos para tal fin; 3) Como mercado, se constituyó para disciplinar el uso de la fuerza de trabajo al equiparar los valores, sus productos heterogéneos y los diversos trabajos como trabajos humanos. Esos productos-objeto son productos sociales suyos como el lenguaje.

Cada uno de estos tres discursos se articularon con prácticas pedagógicas diferentes que hoy resultan segmentadas, controladas y fragmentadas registrando así sus contradicciones, luchas y tensiones. El abismo entre lo que se dice y lo que se hace; entre lo que se siente, lo que se piensa y lo que se actúa; entre teoría y práctica, deja a la escuela como una institución social sin mediación subjetiva (Cullen, idem).

Esta conceptualización pone a la educación como sistema, en el papel de portavoz de una crisis. Así nos advierte y nos ubica en el contexto para poder

desarrollar, prácticas educativas acordes a la situación. Para aclarar este concepto de crisis (Morín, E., 2011), se dirá que, en ese momento histórico las incertidumbres se agravan, estimulando la búsqueda de soluciones nuevas o provocando patologías, como la designación de un chivo emisario.

Para sostenerse en esta situación, es necesario tener una sensibilidad a la ambigüedad, o sea que se presente una realidad bajo aspectos de dos verdades diferentes o contrarias. Hay una ambivalencia. Es necesario asumir y superar las contradicciones.

La escuela actual, en nuestro país, institución cultural y formadora de nuevas generaciones, está enmarcada en una globalidad que la atraviesa y por ende, en una complejidad económica, política, religiosa, demográfica, científica y tecnológica. Además se suman a su complejidad, la trilogía clásica docente-alumno-comunidad (incluida la familia), así como la anquilosada verticalidad del sistema educativo con leyes, decretos, reglamentos, sistemas de control (inspectores, supervisores, directores), otros sistemas paralelos: maestranza, departamentos de psicología, educación física, construcción y mantenimiento edilicio, recursos materiales de mobiliario y de didáctica.

Sólo siendo sensible a la ambigüedad, a la ambivalencia y a la complejidad, somos capaces de comprender el sentido de los acontecimientos. La comprensión humana implica no sólo la comprensión de esa complejidad del ser humano, sino también de las condiciones en las que se forman las mentalidades y en las que se ejercen las acciones.

Morín explica que el mayor aporte de conocimiento del siglo XX fue el conocimiento de los límites de nuestro conocimiento. La incertidumbre es nuestro destino, la incertidumbre cognitiva y la incertidumbre histórica. Hay que aceptar pensar con cierta incertidumbre. La historia se halla ligada al carácter caótico de la historia humana.

Partiendo de esta visualización de crisis, Duschatzky, S. (2007) investiga la emergencia de nuevos modos de vinculación familiar, hablando de otros tipos de familias. No se trata de configuraciones familiares respetuosas de la lógica de la autoridad simbólica tradicional sino de múltiples modos de relación que rompen la

estructura paterno-filial. Los estudios sociológicos desarrollados por su equipo, describen nuevos tipos de familia –familias ensambladas, monoparentales, ampliadas-, que a pesar de las transformaciones en su configuración, conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad.

Lo que propone, es repensar la categoría familia ya que emergen múltiples modos de vínculos que ponen en juego la eficacia de las figuras portadoras de autoridad simbólica. La caída de un patrón referencial en la estructuración familiar nos invita a pensar que la “familia” es hoy un significante vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación. Ante el agotamiento del dispositivo familiar, los registros ofrecen tres modalidades subjetivas de habitar la nueva situación: desubjetivación, resistencia e invención.

Aclara la autora que al referirse a desubjetivación, no se trata del concepto en estado puro. No se piensa la pura desubjetivación, ya que de lo contrario estaríamos frente a la *nuda vida*. Un ser de *nuda vida* es un ser al que le han consumido sus potencias, sus posibilidades, es un ser absolutamente determinado. Lo que sí se advierten son modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares o, lo que es lo mismo, un no poder hacer casi nada con la situación. La desubjetivación, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. Una de las condiciones de la desubjetivación en el entorno familiar es la visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo, con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos. En ese marco de disolución y confusión, la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar esas transformaciones.

La segunda forma de habitar estas nuevas situaciones es la resistencia. La autora señala que la resistencia expresa cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que acechan la existencia. La familia aparece aquí como el lugar de refugio y preservación. La alteración del modelo se registra entonces en el tránsito de una familia que

propiciaba la salida al mundo a una familia que preserva de los riesgos del mundo. Tradicionalmente la familia era la encargada de instalar al niño en el mundo mediante una serie de prácticas de socialización que atendían a su autonomización progresiva. El mundo era apetecible en tanto prometedor de nuevas posibilidades. Duschatzky nos ilustra en este punto de su texto, con ejemplos de su investigación, citando respuestas de entrevistados, que avalan sus aseveraciones. Luego continúa diciendo, la desocupación como marca de identidad y no como estado temporario, así como el sentimiento de vergüenza, nos hablan de nuevas condiciones erosionantes de autoridad. Ambas formas de nombrarse despojan a los padres de valía y, en consecuencia, de autoridad. Padres que “no pueden”, hijos que reparan en ello o que se encuentran desamparados.

Es interesante advertir que el efecto de esta mutación no es necesariamente la disolución total de toda autoridad simbólica. A pesar de la destitución social de la autoridad simbólica y la precariedad de los resortes que habilitaban la posición de proveedor, la institución de un lugar protector no necesariamente desaparece. Se trata de la construcción de una posición que enuncie la búsqueda de un “poder ser”, dejando de lado un “no poder”. Las operaciones de subjetivación se plantean allí donde opera la imposibilidad.

Si bien estas operaciones de subjetivación ponen de relieve los recursos de los sujetos para habitar la situación, dan cuenta al mismo tiempo de su precariedad cuando se producen a expensas de anclajes simbólicos de índole social. No se trata de sujetos soberanos, portadores de un gran voluntarismo y omnipotencia sino de operaciones generadas en una sociedad que se instituye con independencia de un referente colectivo que enlace a un espacio de pertenencia simbólica.

Más adelante la autora extiende esta conceptualización a la escuela, señalando su destitución simbólica, pero aclarando inmediatamente que no es que la escuela enseñe mal, sino que no está a la altura de las demandas competitivas o que hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugiere con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Pero en ese sustrato destitución, no todo se desvanece. No se trata de una desaparición absoluta de la subjetividad sino, en todo caso, de la desaparición de algunos tipos subjetivos, de algunas posiciones de

enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles para hacer algo en esta situación. La destitución puede ser procesada y habitada; no es un derrumbe, sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla.

Por eso la resistencia es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones. La resistencia es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever y anticipar, disponible para recibir algo del adulto. Por eso cuando nos enfrentamos a una subjetividad que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de violencia. Una insistencia en esos supuestos no puede resultar exitosa. La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas.

La tercera forma de habitar esta situación, es la invención. En educación la invención es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (Badiou, A., 2000). La escuela pensada en cada situación intenta movilizar una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas nuevas de habilitar el tiempo vivido, desbordando la linealidad y creando condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento. En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, no habría fabricación de un sujeto homogéneo sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad. La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé. Y sólo sabré que enseñé algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso.

Al referirse a la difícil tarea de ser joven, se puede concluir que el alumno está inmerso en un contexto, en donde hace una lectura de su realidad y se vale de los recursos que tiene a su alcance (Bleichmar, S., 2007). Allí el aprendizaje escolar

ayuda o limita este desarrollo y así lo entiende la autora que se refiere a la etapa de los años 2000-2003, en la sociedad argentina, haciendo una descripción del entorno y la ubicación de juventud en ese marco. Considera a este país constituido por una sociedad inestable, atravesado por acontecimientos históricos aún no metabolizados y cuyos movimientos no garantizan que se encuentre en tránsito hacia un lugar previsible. Por lo tanto no se puede determinar el marco representacional en el que se inserten las generaciones, se expresen y accionen sus fines y afectos.

Esta situación es un drama, pero a la vez una esperanza, señala la autora, ya que en los intersticios de la cerrada malla de desesperanza y desidentificación, se cuelan los sueños adormilados de cuyo trasfondo puede advenir un proyecto.

Pasando por la conservación de lo insatisfactorio y el temor a perderlo; el vacío y la falta de garantías; la rabia de la desilusión, surge la pequeña esperanza en simples movimientos individuales o colectivos.

No falta la posibilidad del éxodo que indica a las claras, el abandono de la búsqueda de una salida, sobretodo si esto es propuesto por políticos y comunicadores con cierta representación social.

También se suma, la muerte en el marco del intento de piqueteros por generar algo distinto a la miseria cotidiana y a su tiempo sin futuro. Lo brutal de los procesos salvajes de deshumanización consiste en el intento de hacer que quienes lo padezcan no sólo pierdan las condiciones presentes de existencia y la prórroga hacia adelante, sino también toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que le garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Allí se nota la crisis de una cultura y la ausencia de un lugar para los jóvenes.

La década de los ochenta en la Argentina puso de manifiesto que los viejos ya no tenían un lugar para sostenerse y que todo lo sobrante sería recortado. En los noventa el abandono del Estado en sus responsabilidades educativas, fue acompañado de la patologización de los procesos de aprendizaje, la mediación a mansalva y la transformación de la infancia en un adiestramiento para la vida productiva, más allá de la socialización: inglés, computación, limpieza de vidrios de autos, mendicidad organizada para los que se quieren insertar en los nuevos modos de trabajo.

Luego la liquidación de la juventud con contratos laborales con renovación mensual, ausencia de perspectivas post-universitarias porque deben cumplir jornadas de 14-15 horas, dejando la reunión con amigos, la vida cultural, social o deportiva. El resto, dice la autora, que se pudra con el tetrabrick, la deambulación marginal o la droga.

Sólo se piensa desde un reduccionismo financiero y no desde la aspiración, los sueños y deseos de los sujetos que forman la Nación. La autora señala los peligros del psiquismo:

- La pérdida de investimentos ligados al semejante.
- La desesperanza melancólica del desarraigo de sí mismo.
- La desidentificación de sus propios ideales.

Refiriéndose al sostén subjetivo de la ética, la autora compara los efectos del terrorismo de Estado de la década del setenta en nuestro país, con la ideología del nazismo en cuanto a la pérdida de la capacidad de asombro de los hombres frente a la muerte y el desdibujamiento de los límites entre el bien y el mal.

Hoy las reacciones y denuncias del año 2000, interpreta Bleichmar, implican la recuperación de la dignidad ante los profundos traumatismos y decepciones por los que viene atravesando la sociedad argentina.

Es en este punto, en estas invisibilidades, que se quiere poner luz para deconstruir, transitar y resignificar la tarea del docente y del alumno, en interacción, en el nivel secundario.

6. ESTADO DEL ARTE

Refiriéndose a las escuelas de nuestro país y en esta época, es interesante el aporte de algunos autores e instituciones dedicadas a la investigación.

Las políticas públicas, con antecedentes en la enajenación del Estado en su responsabilidad de educar desde 1960, encuentran en 1985 aún “un carácter burocrático y disciplinador de las normas que disponen la administración central para las unidades educativas de todos los niveles, en detrimento de su utilización para mejorar la capacidad didáctica y el perfil científico de los docentes” (Tiramonti, G., 1985).

Pasados algunos años y ya el Sistema educativo inserto en otra política educativa, da cuenta del fracaso institucional, al mismo tiempo que propone cambios estructurales. Algunos datos que provee la Resolución 3708, de la Transformación Educativa 2ª etapa del año 1998 para la Provincia de Buenos Aires dicen que en el año 1995 la tasa de terminación del ex 7º grado era del 90.13%; esto representa una cantidad aproximada de 219.900 egresados del ex – nivel primario por año. No obstante, conforme a la tasa de pasaje de 1995, el 82.16% ingresaba al 1º año del actual nivel medio, lo que representa aproximadamente 180.000 alumnos por año. Si tomamos los índices de retención de la ex – escuela media, donde la mayor deserción se da entre los ex – 1º y 2º años, advertimos que de los 180.000 alumnos ingresados sólo 54.000 concluían en promedio y aproximadamente la ex – secundaria. Por ello, para la Provincia, uno de los ejes fundamentales de la implementación de la Transformación Educativa es la extensión de la obligatoriedad. Sin embargo, estos métodos no han logrado revertir esta situación (Art. 20 del Título II de la Ley de Educación Provincial, 2007).

Por otra parte Baquero (1996) reflexiona sobre el dispositivo escolar y su repercusión en el desarrollo infantil, proponiendo que aquél involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjamos su identidad. La persistencia del formato escolar a través de la historia moderna y a pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales, muestra que no resulta demasiado sensible el dispositivo escolar a la relativa labilidad que tratan de imprimirle innovaciones en las estrategias de enseñanza. Es decir, el esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con determinantes duros de las prácticas escolares.

La autora Mariela Arroyo (2011) aborda los distintos sentidos de lo público en las representaciones de los profesores de educación media de la Ciudad de Buenos

Aires en relación con las transformaciones económicas, políticas y culturales de las últimas décadas. Explica que han entrado en crisis los procesos de conformación de las identidades, sobre todo en lo vinculado a lo público. En nuestro país, se asiste a un proceso de polarización y fragmentación social al no pensar el espacio público como lugar de relación e intercambio entre semejantes. Este trabajo aporta a la reflexión sobre implicancias políticas que las concepciones de lo público pueden tener sobre la formación de los jóvenes y la sociedad futura.

El proyecto de investigación de FLACSO (Formas contemporáneas de agenciamiento educativo), se dedica a indagar “el hacer de la escuela” en estos tiempos; se ubica en instituciones educativas vulnerables, con población en condiciones de pobreza e inestabilidad económica, social y afectiva. Este grupo de profesionales dirigidos por Duschatzky (2011), trabaja en forma exploratoria y experimental ensayando nuevos modos de capacitación pedagógica a partir de una experiencia abierta: trata de investigar el impacto institucional de nuevos dispositivos de aprendizaje basados en la experimentación estética. Estos investigadores detectaron una desconfianza básica circulando en todas las relaciones, que emerge en el vínculo transferencial comprendido por lo intrasubjetivo del alumno y lo intrasubjetivo del docente. Ello nos remite a un espacio, a un vacío, a una invisibilidad que está y no está en la escuela y que los autores denominan “lo no escolar” (Duschatzky & Sztulwark, 2011). Sus formas de expresión escapan a cualquier intento disciplinador. Lo no escolar nos enfrenta a una sustancia subjetiva distinta de la esperada. Está ahí: se padece y se aprovecha; se presenta como caos, pero puede ser tomado como el diferencial activo con el cual trabajar y abrir infinitos modos de encuentro, de una “comunidad educativa”. En tanto ejerce presencia, es condición de trabajo, porque en la escuela se juega mucho de la vida de todos: alumnos y docentes.

Una experiencia que resulta interesante, en este contexto, es la desarrollada por las escuelas que se fundamentan en la Pedagogía de Rudolf Steiner (2011). Se trata de las Escuelas Waldorf, cuyas formas de trabajo parten de una materia (que puede ser un contenido, una idea o un proyecto específico) que se desarrolla con profundidad; incluye ejercicios rítmicos con movimientos corporales que estimulan la circulación, armonización del cuerpo y activan la concentración. Si bien estas escuelas nacen en Alemania a mediados del siglo XX, se diseminan por todo el

mundo y llegan a nuestro país insertándose en el conurbano bonaerense y en otras provincias argentinas. Esta pedagogía no se pregunta por lo que el alumno debe conocer y saber sino por el potencial que tiene cada una de las personas y que puede desarrollar. Para esta filosofía pedagógica el ser humano tiene cuerpo, alma y espíritu, que tienen un desarrollo armónico y entrelazado. En cuanto a los contenidos de aprendizaje, pueden compararse con un espiral ascendente al que cada uno accede en la medida de sus posibilidades e intereses. Algunos de sus principios educacionales son: escuchar y hablar; permitir que expresen sentimientos; juegos; hacer planes; asegurar relaciones confiables; apoyar confianza en sí mismos y proveer afirmaciones positivas; apoyar la comprensión de experiencias vividas. Se implementa con esta base, una Pedagogía de Emergencia, que se aplica en zonas del mundo de extremas situaciones límites como catástrofes, guerras, etc.

Una experiencia creada y compartida por todo un equipo que supo formarse, es el que se constituyó en la Escuela Secundaria Piloto N° 1 de La Matanza (Provincia de Buenos Aires, 1980). En ella los alumnos expresan en el acto de fin de año, al graduarse: “la alegría al entrar cada mañana, y encontrar a mis amigos y a mis profesores queridos”; el recuerdo de unos profesores que quieren de alma su profesión y que comprenden a la gente confundida”; gracias <profes>, porque, con el esfuerzo de ambos aprendimos algo importante: lo que es una buena relación profesor-alumno, cosa que, lamentablemente, no se en todos los colegios”.

Estas expresiones no son habituales en nuestra escuela media, que suele provocar en sus alumnos el sentimiento de que el grupo de pares (la amistad, el compañerismo, la relación con personas del otro sexo), es lo único verdaderamente valioso y rescatable y por lo que vale la pena el esfuerzo cotidiano de asistir a clases. Ésta es una escuela, en cambio, de mil quinientos alumnos de ambos sexos, tres turnos de funcionamiento, y que cuenta con todas las carencias de personal de preceptoría y administrativo, edilicias, de mobiliario y de recursos didácticos que suelen ser característicos de toda institución estatal. ¿Cómo ha sido posible, entonces, lograr esta integración de los alumnos con la escuela?

Ha sido el resultado de un proceso, con objetivos claros, en el que la palabra clave fue la concertación; se procuró que toda la escuela participara, y la articulación de cada sector con los otros, en base a objetivos y pautas comunes de acción. El

Gabinete Psicopedagógico (G. P.) operó y articuló en los siguientes aspectos: lo jerárquico suprainstitucional, lo institucional, lo comunitario, lo interno, el equipo G. P., el cuerpo de Profesores Consejeros (P. C.).

Los objetivos básicos eran:

- Contribuir al mejoramiento de las relaciones institucionales y al establecimiento de un clima de trabajo cordial y libre;
- Contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos sus aspectos;
- Contribuir al establecimiento de una comunidad educativa integrada, con participación activa de todos los miembros.

La resistencia al cambio, que todo proceso renovador genera normalmente, corría el riesgo de convertirse, en un escollo insalvable. Por eso desde el comienzo el G. P. orientó su accionar por estas premisas, emanadas de nuestra concepción educativa. Cuando una institución entra en proceso de cambio, debe cuidarse que todos sus sectores participen del mismo, para evitar polarizaciones y antagonismos; también debe respetarse el tiempo personal y de conjunto, que demande este proceso.

No es habitual que en una institución oficial se formen equipos de trabajo eficaces y bien integrados que puedan perdurar demasiado tiempo en funciones. La inestabilidad propia de nuestro contexto político-social y los inevitables conflictos internos de las instituciones, sumados a las circunstancias personales de sus integrantes, atentan contra su posibilidad de continuidad. Ahora, si educar es generar proyectos, iniciativas y realizarlas, hasta qué punto la estructura jerárquica suprainstitucional, o el sistema mismo de la educación media, están en condiciones de capitalizar y de no abortar las experiencias positivas como ésta, que él mismo genera.

El Movimiento Argentino de Educación por el Arte (1980), se planteó en el Congreso Nacional realizado en la misma década del 80, el objetivo de formular propuestas para una política educativa en esta área y constituir una federación Nacional a partir de las organizaciones provinciales, regionales, locales y sectoriales.

El propósito de la educación por el arte es ayudar al ser humano a desarrollar una vida más rica y más completa. Comprender la diversidad del todo creado, cósmico, terrestre o de nuestros sentimientos internos más profundos, es comprender que la libertad es una totalidad creciente y compleja, de fácil degradación si no se la practica; espléndida cuando es alimentada por la creatividad diferenciada y colaborativa de todos los actos de la vida social cotidiana es una ecología del hacer, del estar, del ser. Sufrir, padecer, carenciar es un acceso valiente hacia el conocimiento, un duro y costoso precio: la historia nos enseña que la represión siempre trata de controlar el cuerpo, de hacer sentir su coerción para sostener determinado tipo de relaciones. Lo que no puede lograr es detener o desviar el proceso creativo humano. Siempre surge la diferencia, la idea, el motor creativo de la vida que recupera la red de relaciones en la que naturalmente se sustenta. Reconocer el sistema de relaciones de la realidad hace posible sintetizar la información, relacionar esa información de modo tal que el arte dé una nueva forma. La educación por el arte opera integralmente en la movilización, sensibilización y liberación de la capacidad de síntesis global propia de la naturaleza humana. Relacionar la información es dar forma, el método primordial de dar forma es el arte. Arte es producir algo sintiendo, percibiendo, analizando, razonando y gozando lo que se hace, con uno mismo y con los otros, con las manos, con el cuerpo, con el movimiento y con los sentidos, siendo una totalidad viva, cambiante, relacionada y comunicada en la que el ser emite, transmite y admite toda su potencia.

La imaginación no aplicada y lograda se revierte en contra, se transforma en ilusión, en una vida interna angustiada y en una vida eterna escéptica, disociada, sin creatividad, donde los sustitutos de la realidad son un negocio.

Ese espacio ya no es el de la escuela tradicional; la propuesta es el taller donde educador y alumnos quieren ir y estar, el lugar de encuentro social con todas sus diferencias, cualidades y aptitudes. Necesitamos sentir la escuela, para que anide un cambio. No una revolución, sino un cambio cotidiano, en una evolución, un proceso dinámico y natural de crecimiento.

Un proyecto de investigación a cargo de Martín Caldo, Nora Graziano, Elizabeth Nartinchuk y Maura Ramos, quienes en el marco de la Programación Científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de la República Argentina

(2009), tiene como objetivos indagar en las representaciones sociales sobre la infancia de los maestros y maestras, para luego evaluar el impacto de formación universitaria sobre estas representaciones iniciales. Parte de conceptos centrales como educación e infancia, entendiendo la primera como una forma particular de socialización para la conformación de sujetos sociales determinados. La educación moderna en general, ha centrado la producción de subjetividad en la formación del sujeto racional único pero las conceptualizaciones, en torno al sujeto pedagógico en general y a la infancia en particular, han variado de acuerdo a las diferentes concepciones y racionalidades que subyacen a los distintos proyectos pedagógicos. Esto abre un campo de problemas que nos desafía a considerar supuestos y especificar consecuencias prácticas, ya que la educación en sentido estricto empieza cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como una forma de socialización (Cullen, 2004).

Se parte de dos concepciones sobre la educación: una naturalista y otra histórica a partir de las cuales se ha teorizado y se han configurado diferentes racionalidades, que contribuyeron a definir el tipo de subjetividad a construir. La primera toma el desarrollo del sujeto como regido por leyes naturales. Esta concepción se ha cristalizado en dos tipos de racionalidades a los largo de la modernidad: la metafísica y la positivista.

La concepción histórica, considera la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales, que den lugar a la conformación de sujetos políticos o sujetos económicos. Esta concepción se ha cristalizado en la ilustración y el pragmatismo.

De cada una de estas formas de pensar, emerge una configuración diferente de subjetividad. Si bien la educación no es el único medio de socialización y se pueden reconocer actualmente otras prácticas, actores e instituciones socializadoras, se piensa que la escuela, como forma de institucionalización de lo educativo, sigue siendo relevante para la formación de subjetividad de los pequeños y pequeñas que a ella concurren.

En cuanto al concepto de infancia podemos citar estudios como los de R. Baquero y M. Narodowski (1994), quienes intentan una recuperación histórica del concepto poniendo de relevancia la implicación moderna entre infancia y escolaridad

en la construcción del alumno. La pedagogía y la psicología reintegran sus discursos en el ámbito de las instituciones escolares haciendo de la infancia un punto de partida y de llegada de la acción pedagógica, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno. La infancia genera simultáneamente un campo de conocimientos y un cuerpo depositario de la acción normalizadora de la educación. Los mencionados autores dejan abierto el interrogante sobre la primacía actual de la escuela en la conformación de la infancia y de un discurso unificado sobre ella, abriéndose a la problemática que plantea el escenario cultural contemporáneo signado por el impacto de las nuevas formas de comunicación e información.

Para C. Corea e I. Lewkowicz (1999) el niño se ha constituido en sujeto de actualidad, portador de derechos propios, consumidor y receptor infantil particular, lo que destituye prácticamente la concepción moderna de niñez.

Por su parte S. Carli enfoca el estudio de las modificaciones producidas en la infancia a partir de los profundos cambios introducidos en la sociedad argentina en el período que comienza con la instauración de la última dictadura militar y que continúa con las décadas de estabilidad democrática y aumento de la pobreza. Para la autora la "... sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales." (Carli, 2006). Infancia adquirió visibilidad por el reconocimiento de los derechos del niño, a la vez que sufría la invisibilización de las consecuencias trágicas del cambio social. También se plantea la afectación por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. La desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil. Se plantea entonces si se trata de infancia o infancias.

También se cita a Agamben para introducir la idea de que experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la vida humana sin importar la edad, con lo cual se estaría invirtiendo la visión iluminista de la infancia como edad de pasividad y de la dependencia para empezar a verla como condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de la vida.

Otro autor citado, C. Cullen propone la interpretación de la infancia como "facundia interpelante" como potencialidad misma de la vida humana, como el inicio

siempre inédito de sentidos posibles, como lo nuevo y lo alternativo en forma simultánea: ...”la infancia es ya rostro que interpela, facundia (elocuencia) no atrapada por la relación del lenguaje y cultura, sino simplemente exterioridad, alteridad, otro en cuanto otro.

Para completar la investigación, se ha sumado la coexistencia de rasgos que aluden simultáneamente a cierta “idealización de la infancia” que se rearticulan con los anteriores en la complejidad del pensamiento de maestros y maestras.

Así también para analizar la formación pedagógica universitaria de los maestros y maestras, es necesario referirse a las representaciones sociales, recuperando los aportes provenientes de la psicología social, dando relevancia a los otros, denominado Alter por Moscovici (1986) hacia una construcción colectiva. El concepto de sentido común, para resolver problemas cotidianos o prever el desenlace de eventos o situaciones, se aúna al concepto de Bourdieu del habitus del maestro.

En sus conclusiones el trabajo presentado cree haber avanzado en la indagación de cuestiones claves como la representación social, el sentido común y la infancia. Se ha inferido sobre dos grandes núcleos tales como la naturalización y la idealización. Se considera que ambas comparten una lógica que opera por descontextualización, homogenización y cierto reduccionismo que da lugar a visiones estereotipadas de la infancia y que son al mismo tiempo fuente de malestar docente cuando se contrastan con los y las niños/as que no responden a dichos modelos.

Dejan abiertos otros interrogantes como el sentido común de maestros y maestras, atendiendo a la complejidad de su configuración formativa, vital y profesional. También la representación social de padres, televisión y otros medios para articularse en sus diferencias.

¿En qué medida el discurso y la práctica pedagógica de la formación refuerzan o ponen en cuestión la lógica de yuxtaposición propia del sentido común docente? ¿Será posible avanzar en la formación crítica de los y las docentes sin poner como objeto de análisis y reflexión las representaciones y supuestos en torno a conceptos pedagógicos fundamentales? Estos interrogantes se orientan a pensar si la

formación docente es de bajo impacto frente a las representaciones que los docentes comparten con otros sujetos por su común pertenencia a un colectivo sociocultural.

La propuesta iría más allá de proponer la formación continua como mera actualización disciplinar o didáctica, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y construcción en común que rearticula el trabajo del conocimiento con la ética y la política.

En la película “*Tras los muros*” o “*La clase*” (de Laurent Cantet, 2008), se contextualizan las escenas, en un barrio de París, Francia, en la época actual. También se visualiza el edificio escolar, donde se desarrollará todo el film, con características de comodidad y practicidad para toda la comunidad educativa. El tema a tratar se refiere al vínculo que los profesores y en especial uno de ellos, entabla con los alumnos, sus formas de comunicación, de adquisición de conocimiento, de aceptación, de comprensión y de entendimiento. Alude también a la presentación de los contenidos, las tareas, las actividades y las formas de evaluación. En referencia a los alumnos, en particular se refiere a un grupo escolar de aproximadamente treinta alumnos, de 2º año de escuela secundaria, pública y que está constituido por jóvenes de distintas extracciones étnicas y culturas: somalíes, nigerianos, antillanos, latinos, japoneses, chinos, coreanos, etc.

- Se detecta una alumna portavoz, de tez blanca y su amiga de origen africano.
- Un grupo de cuatro jóvenes que se sientan al fondo del salón; tienen una actitud cuestionadora, desafiante y que manifiestan que el profesor no los comprende.
- Uno de ellos: Suleiman, habla muy poco y parece encubrir una actitud violenta. Se sorprende y participa cuando el profesor detecta que en lugar de escribir su autorretrato como todos, puede aportar fotografiando y suministrando conocimientos tecnológicos que aplica para la presentación final del trabajo. Allí logra agregar un texto escrito. En reunión con el profesor y luego con el director, la madre de este alumno, manifiesta no saber francés y por eso no entiende mucho la situación. Sí asegura que su hijo es buena persona.

- Hay alumnos chinos, coreanos y japoneses que se esfuerzan por su aplicación y cumplimiento. En reunión del Profesor Françoise con los padres de estos alumnos, manifiestan el deseo de que sus hijos progresen para poder “ser” y “constituirse” en ciudadanos de este país.
- Los alumnos blancos se muestran más confiados y ubicados para lograr sus objetivos escolares.
- Compone el grupo también, una alumna negra, muy delgada, callada y poco expresiva, que recién en el momento final, cuando todos se retiraron, manifiesta al profesor que no entendió y no aprendió nada.

En relación a los profesores son todos hombres y mujeres blancos, que hablan francés esencialmente y aparentemente heterosexuales.

La administración y dirección de la escuela se presenta con una estructura rígida e inamovible, en cuanto a sus valores, sus códigos, sus normas y procedimientos. Imparte una exigencia para los profesores de calificar y disciplinar al alumnado, con una actitud física y verbal estructurada y formal.

Hay profesores muy formales que sienten que su tarea es ser exigentes con el contenido académico. Otros consideran estas diferencias étnicas señaladas en los alumnos, y son más flexibles, adaptando su clase a los distintos niveles de comprensión y participación. Otros ven en este desarraigo, poca participación y entusiasmo de los alumnos en general, por lo cual no se sienten inspirados para cumplir con su tarea profesional.

El Profesor Françoise, que será el protagonista principal entre los académicos, improvisa distintas técnicas; trata de ser flexible pero por momentos pierde el control; sin embargo logra entusiasmar al alumnado en la presentación de los autorretratos; los hace leer y presentarlos al resto de la clase y acepta distintas modalidades de trabajo, sin importar la nota numérica obtenida.

En cuanto a las estrategias docentes:

- El tema racial está presente en la clase del profesor Françoise, se conversa al respecto; por momentos se discute, se contrapone con humor; algunos se sienten ofendidos, pero luego se logra mediar con la palabra.

- Los alumnos cuestionan las formas de hablar, el uso del lenguaje y en particular de algunos términos, catalogándolos de: “finoli”, “snob”, “amanerado”.
- Surge el tema de las preferencias sexuales y homosexuales: un alumno le pregunta al profesor por su orientación sexual. Coinciden todos en una posición más abierta y flexible.
- El profesor nombrado insiste en propiciar un clima descontracturado.
- Escucha todo lo que los alumnos dicen, murmuran y preguntan, aún cuando no lo hagan abiertamente hacia él.
- Pide tareas para realizar fuera de la clase y al otro día las reclama, las califica y las entrega corregidas.
- Su contenido es Lengua Francesa; si bien explica y fundamenta su uso, está atento a las expresiones de los alumnos. Se pone de manifiesto en la clase, que hay un lenguaje oral, otro más popular o de la calle, otro escrito y un cuarto lenguaje más fino o rebuscado.
- En algunos momentos el profesor se impone exigiendo que trabajen, pues “es a lo que han venido”; los alumnos obedecen en su mayoría.
- Las correcciones son grupales, en clase, en voz alta.
- Los presiona para que lean delante de los otros y finalmente lo logra, creando un clima de confianza, de trabajo y de participación.
- No obstante, en un momento, se genera una situación violenta, que no alcanza a resolver solo y solicita el apoyo del director. De esta manera se aplica una dura sanción, con lo que triunfa la forma autoritaria de enseñar, desplazando los criterios constructivos y flexibles de otro tipo de dinámica de aprendizaje.

La película plantea un crecimiento dramático, que justifica la escena violenta. Podríamos interpretar que toda esa etapa previa, muestra una violencia simbólica, solapada pero persistente, que en el momento de estallar, se confirma el mensaje elaborado.

Es importante observar los distintos factores que forman este conflicto, para percibir la complejidad de las situaciones educativas. He señalado cuatro aristas básicas, pero aún así cada una de ellas se abre en otras variables, que hacen más complejo el problema planteado.

En el documental “La Educación Prohibida” (dirigida por Germán Doin, 2012) presenta entrevistas a distintos educadores, quienes representan diferentes tipos de escuelas. Las mismas están ubicadas en países de habla hispana, situadas en Latinoamérica y en España. Son escuelas privadas, cuyas familias poseen un poder adquisitivo medio o medio-alto.

Se observa que los establecimientos cuentan con una infraestructura edilicia, acorde a las necesidades de las tareas que desarrollan; también disponen de los materiales y recursos adecuados.

El film trata algunos temas recurrentes en la problemática educativa, para luego desarrollar propuestas. A continuación se procederá a señalar los ítems que se nombran en la presente película, a través de situaciones dramatizadas y/o frases significativas:

- Conocimiento, mito, explicación racional y científica.
- Libertad del ser humano y su relación con otros seres humanos.
- Los alumnos aprenden “poquito”, dentro del contenido escolar ofrecido.
- Alumnos aburridos; no quieren ir a la escuela. Pero los docentes tampoco.
- Adulto que “dice”: desarrolla conocimientos; alumno que “obedece y acepta”
- Conocimiento parcializado, dividido según clasificación de las ciencias.
- Aprendizaje preventivo: ¿para qué sirve lo que estudio? – pregunta el alumno.
- Educación medible, cuantificable. Evaluación que compara a los alumnos entre si, los escalafona y promueve o no. Evaluación competitiva: uno gana, otro pierde.
- Se habla de compromiso, compañerismo, solidaridad, pero la evaluación es individual, numérica y competitiva.

- Educación: preparación para una reproducción simbólica de la sociedad, tal como están repartidos los poderes socio-económicos.
- La escuela encierra y adiestra.
- No hay preparación terciaria de los docentes, sobre EMOCIONES.
- ¿decir lo que pienso es faltar el respeto?
- La escuela: herencia del Positivismo y del desarrollo industrial, sirve para ubicar a los niños mientras los padres, las madres, los abuelos y las abuelas trabajan. Además se debe formar a los niños como futuros trabajadores.
- Educación igualitaria: iguales en edad y en formación cultural y ética. Tiende a señalar el diferente y lleva a la xenofobia. Es expulsivo y discriminador.
- Los OBJETIVOS se plantean por fuera de las necesidades e intereses del niño.
- Tanto docentes, escuelas y por otro lado alumnos y padres, aprenden en la “especulación” a hacer algo para lograr otra cosa que quiero o necesito: un título, un reconocimiento social, un acceso a un trabajo y otro estudio. La educación está planteada desde el RESULTADO.
- Se premia o castiga de acuerdo a objetivos y resultados planteados desde los planes educativos nacionales, desde la escuela, desde el profesor: modelo CONDUCTISTA.

En el film se propone:

- Partir de la pregunta del alumno y no del discurso que corresponda al contenido seleccionado previamente por el profesor.
- Tener en cuenta la relación con el entorno donde vive el niño.
- No partir de una idea de progreso, ni lineal del desarrollo del niño.
- Partir del placer que lleve al interés del niño. El conocimiento está en el camino.

- Disfrutar el proceso con el niño.
- Lograr un mejor recuerdo de la escuela y mejor resultados a largo plazo.
- No es necesario estudiar para ser alguien en la vida. Yo ya soy alguien en la vida.
- ¿Debo adaptar la cultura al niño o el niño a la cultura? Este concepto supone que los niños están vacíos. Se interviene, se enseña porque se pone “cosas” adentro de un niño. Es necesario este planteo para poder reconocer el lugar del otro.
- El ser humano, que está constituido por células, es una célula compleja con los conocimientos necesarios para ser. Necesita de un entorno que favorezca ese despliegue.
- La educación debe impartirse con AMOR. Amor es protección, apoyo, confianza. Es lo contrario de obrar por premios y castigos, porque genera MIEDO. Esta forma ideológica de educar tiene como propósito no salir de una creencia. Infundir una creencia militar, religiosa, política es desarrollar un mecanismo de control (conductismo en educación), que se correlaciona con la ciencia del control social y la manipulación.
- Amor: hacer por placer. Ganas de hacer, ganas de vivir.
- Tengo un título, tengo una casa, un auto, etc. Este mandato obsesivo me aleja de lo que soy.
- Yo docente: ¿estoy cuidando esas ganas de vivir del niño?
- Escoger, elegir implica responsabilidad. Membrana permeable para tomar de la realidad, de la cultura para SER.
- La educación debe preservar la alegría y las ganas de vivir.
- Siente tu alma, escucha tu corazón.
- Lo diferente es valioso; tenemos iguales derechos. Señalar al diferente es catalogarlo de enfermo psiquiátrico (hiperactivos). Se medica en la educación conductista.

- La inteligencia holística propone atender en el niño a su cabeza, su corazón y sus manos: en forma integral, diferente a la educación fragmentaria. Por eso las áreas del conocimiento deben enseñarse integradas.
- Escuela de Montesori: todo tiene relación con todo.
- Banco de experimentación: científico-artístico-histórico
- Creatividad: permitir que los niños sean espontáneos.
- Arte abierto y poco reglado: artes populares no clásicas. Es un derecho: lleva a una educación integral.
- Emociones complejas: en las situaciones de aprendizaje experiencial.
- Se necesita un adulto estable emocionalmente: que pueda escuchar, atender, sostener. Un niño que se sienta querido y respetado en sus emociones. Se le reconozca lo que siente. No que mire siempre de afuera para agradar. Que sea artífice de su destino. Que se disponga de materiales para poder tomar o dejar. Contenidos que puedan tomarse o no. Lo que elija le va a ir bien.
- Trabajar por proyectos: autonomía, manejo de la libertad.
- Permitir una participación activa: un espacio para desenvolverse; no imponer, sólo proponer.
- Autoevaluación: puede ser con nota numérica, pero cada uno decide cuando salir o graduarse. El docente acompaña al niño y a la familia.
- Que la escuela no tenga murallas. Todos sean ambientes de aprendizaje. Ejemplo: las escuelas rurales que son integrales: están constituidas por alumnos de distintas edades, crea experiencias éticas; pueden cambiar de grupos por ideas o procesos de aprendizaje.
- Aprender en equipo con amor. Se generan momentos de caos, es necesario reglas, pero deben surgir de una autodisciplina, de un límite propio ante las necesidades de los demás. Por ejemplo “dejar trabajar a los demás”, o “hacerse cargo de las consecuencias de su propia conducta.

- Lo contrario a esta postura es: disciplina exterior autoritaria, dictado e imposición de órdenes o reglas. De lo contrario se considera alumno indisciplinado factible de castigos.
- No partir de estructuras de PODER, sino autoridad funcional. “Vamos a ver juntos con cooperación, participación y diálogo”.
- Trabajo en grupos: resolver conflictos sin violencia. Asambleas, reuniones, decisiones colectivas. Niños con voz y voto. Adultos sólo voz.
- Trabajar en ruedas, círculos, con almohadones en el piso.
- Educación sin escuela. Desescolarizar la escuela.
- Docentes: oportunidad de cambio: ¿estamos preparados para ese cambio?
- Cuidar el lugar de educar: el fluir de la vida.
- Abandonar la omnipotencia del adulto docente. La mirada del docente sobre el otro: debe basarse en la comunicación, la verdad y la escucha. Un docente que crea en lo que hace, que se cuestione lo que hace y cree.
- APRENDIZAJE es TRANSFORMACIÓN. La del docente también.
- Educación Logosófica: natural. Aval de la propia experiencia. Cada generación tiene una responsabilidad.
- La propuesta de Montessori: volver al derecho y deber de los padres a educar a sus hijos.

Otra película que aborda el tema de los jóvenes, es “Pizza, birra, faso”. En ella hace alusión al mundo del trabajo. Las primeras imágenes del film muestran la confusión que caracteriza la vida en una gran ciudad. Predicadores, barrenderos, autos, colectivos, vendedores ambulantes. Parece posible recorrer la ciudad al ritmo de los trabajos y de los oficios que allí se desarrollan Pero esto no es lo que nos quiere mostrar a película, sino que constituye algo así como la escenografía.

¿Qué ocurre cuando los jóvenes articulan la vida, sus vínculos, sus proyectos, por fuera del mundo del trabajo? ¿Cuándo el trabajo no constituye siquiera una referencia lejana?

“*Pizza, birra, faso*” (1998), escrita y dirigida por Bruno Stagnaro e Israel Adrián Caetano, intenta mostrarnos la forma en que un grupo de jóvenes configuran sus vidas cuando el trabajo no forma parte del horizonte en el que viven. ¿Cómo perciben los jóvenes el tiempo si no es la sirena de la fábrica la que espera al otro día, ni el reloj para marcar la entrada, ni la cara malhumorada del jefe? ¿Qué futuro construyen e imaginan los jóvenes que se encuentran fuera de la ritualidad rítmica del salario y de sus compases?

Sin referencia al mundo del trabajo, la obtención de dinero pasa, para estos jóvenes, por actividades ligadas a la delincuencia. Es aquí donde intentan pensarse. Dejar de ser delincuentes de poca monta, rateros, para pasar a ser delincuentes en serio: como los de las películas que miran por TV.

La dimensión vincular, la forma en que cada uno de ellos se pone en relación con los demás, también está signada por la ausencia total del horizonte laboral, o de cualquier camino que conduzca a él. Pero esto no significa que los jóvenes que vemos en la película no intenten, no busquen, no luchen, no acechen.

Si el mundo del trabajo no se ha constituido ni siquiera como una lejana posibilidad, estaríamos errados si pensamos que por ellos la vida se les presenta como un horizonte gris. El trabajo puede estar más allá, pero la vida, para estos jóvenes, es una instancia presente y potente del aquí y ahora.

Otra película argentina habla de un horizonte frustrado, del horizonte que el trabajo parecía hacernos vislumbrar, horizonte del ascenso y de la integración social. Se trata de “*Buena vida (delivery)*”, (2004) dirigida por Leonardo Di Cesare. La película parece mostrarnos las ruinas, restos, retazos, partes sueltas que ya no logran enhebrar ese gran sueño. Vemos que algunos, como el padre y el hermano de Hernán, intentan alcanzar ese horizonte donde parece que aún es posible: cruzando el Atlántico.

El presente que muestra la película es el de la precariedad. Los trabajos, los vínculos, parecen no poder establecerse de manera firme; todo parece resbalarse de las manos como si fuese arena. Durante el capítulo enfocamos en la experiencia argentina para describir el mercado laboral precarizado actual y muy brevemente señalamos algunas de sus causas históricas.

El film se presta para caracterizar a los jóvenes precarizados. A partir de allí interrogamos una serie de palabras vinculadas al mundo del trabajo (desempleo, salario, dignidad) y las analizamos en función del precarizado mundo del trabajo actual. Pero la película no es monocorde: en pleno terreno de la desvinculación, en condiciones de fragmentación, vemos cómo los personajes intentan construir y enlazar. Aquí, los jóvenes son los únicos protagonistas, los únicos que no están tomados por la melancolía de aquello que pudo ser y que no fue, los que no tienen a La Normanda entre los sueños frustrados. En la fragmentación, los jóvenes intentan construir. No se trata de rascacielos, o de pretenciosas edificaciones; la construcción en tiempos de gran desvinculación es más modesta, pero también mucho más potente.

Los jóvenes de la película enseñan la potencia de la conexión; en realidad, enseñan la forma de hacer el duelo.

Otras dos películas que son buenos disparadores para la enseñanza, son “*Belgrano*” (2010), dirigida por S. Pivotto y “*Revolución. El cruce de los Andes*” (2010), dirigida por L. Ipiña referidas a la vida, profesional y personal de Manuel Belgrano y José de San Martín, respectivamente. Por todo el significado que como héroes de nuestra independencia, revisten estas dos personas, es interesante conocer, analizar y exponer el valor que, como figuras identificatorias, lo tienen. Ambas películas tienen una conformación revisionista de la historia, que permiten detectar el contexto y los conflictos sociales, políticos y personales que acontecían en esa época. El material es óptimo, deberán articularse estrategias docentes facilitadoras de la comprensión y valoración de la historia argentina.

En una investigación local, una experiencia realizada por dos Docentes y una Psicóloga (Chapiro, Mastroiani y García 2012), que habían formado parte del

personal de la escuela, durante más de diez años. Se desarrolló en una Escuela Pública del conurbano Bonaerense, del centro de la Localidad de Gral. San Martín. El edificio es compartido con otras instituciones educativas y ha estado y sigue estando en reparación.

En la misma funcionan dos turnos con un total de trescientos alumnos. Gran parte de los jóvenes provienen de barrios alejados del partido, o bien de otras zonas más distantes aún. La comunidad está integrada por familias de clase media y baja, con variadas problemáticas socioeconómicas.

Se suma a las situaciones diagnosticadas, la recesión económica del año 2001, que produjo cambios en las necesidades y se reflejaron en conductas con otros valores éticos y otro compromiso generacional.

El sistema educativo estructurado hasta ese momento, no fue un instrumento de estímulo, de contención, de reflexión, de cambio para los alumnos. Esto generó una expulsión encubierta y paulatina de la población escolar.

Este proyecto trató de generar redes de comunicación, para crear vínculos, que incluyan procesos de reflexión, debate, participación, consensos y compromisos educativos. Tiene por objetivos concientizar a los alumnos, su situación escolar; motivar a los profesores a construir sus propias estrategias de enseñanza; predisponer positivamente a los padres, para acompañar el proceso de transformación que impliquen los aprendizajes de sus hijos.

Aportando y complementando la tarea educativa de la escuela secundaria, en acuerdo con las autoridades de la institución, se proyectaron encuentros con los padres de los niños. Las conclusiones arribadas pueden sintetizarse así:

- Descripción de las acciones comunes que desarrollan las familias.
- Análisis y reflexión sobre el por qué de las acciones
- Identificación y diferenciación de códigos
- Expresión de inseguridad al no encontrar contención. Sentimiento de culpabilidad y confusión.

- Acopio de información, aprobación por los aciertos y valentía; intercambio de opiniones; autoafirmación vincular.

Luego se percibió mayor necesidad en los grupos de primer año. Se realizan reuniones con padres de estos alumnos. Se pudo profundizar el trabajo y así se llega a elaborar la siguiente consigna: “qué es lo que impide estudiar”.

Como respuestas surgen:

- La falta de tiempo en que comparten padres e hijos
- La dificultad de los contenidos y la poca información o preparación de los padres
- Las distancias e incomodidades de viaje
- Desatención desconcentración en clase y para estudiar por parte de los alumnos.
- Poca motivación en el aula
- Discontinuidad del trabajo en la escuela
- Dificultades en el establecimiento de vínculos entre todos los actores involucrados.

A partir de lo evaluado, se proyecta realizar encuentros con los alumnos con más de cuatro materias desaprobados. Se trabaja la consigna: “qué nos impide estudiar”. Surgen aportes del grupo con intervenciones intergrupales sobre conductas de sí mismo. Este concepto, incluye la reflexión interna y los vínculos con sus pares, sus profesores y el contexto escolar y cultural.

Las conclusiones de estas reuniones con los alumnos son:

- Falta de estudio suficiente
- Dificultad en el registro de lo comprendido y lo no comprendido
- Organización deficiente del material de trabajo para cada asignatura

- En la relación con los profesores sienten que “no son escuchados” y no pueden manifestarles sus dificultades
- Falta de interés en lo escolar
- Discontinuidad del trabajo en el aula
- Manifestaciones de burla y discriminación

El trabajo a partir de estas conclusiones incluye:

- Organizaciones de las carpetas para cada asignatura
- Confrontación de conductas, análisis y debate de lo apropiado para aprender

Paralelamente la psicóloga que integra el equipo, se reúne periódicamente con profesores y alumnos del Consejo de Convivencia. Aportan conclusiones y experiencias que coinciden con los resultados de nuestra investigación.

Una de las formas de control de los resultados del proyecto, es analizar la variación de las notas, en los calificadores que se presentan por trimestre.

Conclusiones:

- En el segundo trimestre, mejoraron aquellos que controlamos. Coinciden con que de esta población, citamos a los padres y hablamos con los profesores.
- Significativamente, bajaron las notas altas, otros alumnos que estaban aprobados.
- Se agrega estos últimos alumnos a nuestros grupos de control
- En el tercer trimestre, pudimos observar que un 60% recuperó la aprobación de las materias.

A continuación se hará referencia a un artículo que se publica, integrada a la Fundación Sociedades Complejas (Kaplan, A. y Berezán, Y., 2014). Se trata de una investigación que aporta elementos para impulsar una alternativa ante una imperiosa necesidad: mejorar la calidad de los espacios de socialización de niños y

adolescentes. En términos más generales, se trata de renovar – en el sentido de recuperar la fuerza y la energía - la convivencia social.

Esta investigación se centra en la escuela en tanto institución moderna paradigmática en que jóvenes son convocados - obligados, en sentido estricto - a permanecer, educarse y comportarse. La escuela como espacio privilegiado en el que se hacen visibles las interacciones positivas y negativas que cada sociedad se da en un momento histórico determinado. Se debe tener en cuenta el contexto próximo: familia, sociedad, tecnología, medios de comunicación, políticas públicas, porque se considera que la violencia en las escuelas es un problema social. No es cuestión que sólo pueda pensarse para el interior de las aulas, en los pasillos de los colegios o en los despachos de las autoridades de diversos niveles de los escalafones del Estado nacional, provincial y municipal.

La idea partió originalmente del Congreso Internacional sobre Conflictos y Violencia en las escuelas, que se desarrolló en Buenos Aires, Argentina en 2012. El supuesto planteado se refería a que algunos lenguajes y ciertas prácticas de los integrantes de una escuela, son proclives a un distanciamiento entre generaciones que provoca malestar, incomprensión, fastidio y, en el extremo, episodios de agresión y maltrato. Estas situaciones también ocurren dentro de un mismo grupo etario en donde se discrimina, se segrega u ofende a “otro”, estereotipado por sus diferencias respecto de un “nosotros” aglutinado y soberbio. Por eso se presenta el conflicto “como un modo de tramitar las diferencias generacionales entre profesores y alumnos” o cerrarnos sobre lo abismal de las divergencias para tomarlas como la fuente de una incomprensión infranqueable.

En lo que concierne al entorno, en ese momento, los medios masivos de comunicación reproducen noticias sobre “linchamientos” de “vecinos alarmados y hartos por falta de justicia” a supuestos delincuentes, principalmente en Rosario y Buenos Aires. Se trata del ejercicio “directo” y visible que invade la opinión pública durante varias jornadas. El presente trabajo agrega una mirada ética, espejada al mirar las acciones de unos, con los ojos del otro que sufre.

Desde este lugar la investigación aborda el concepto de *reparación* para ser desarrollado en la práctica. Este término alude a un modo de construcción de futuro en común. Reparar tiene muchos significados y usos en la lengua española:

“no reparé en ciertas cosas” (alude a no darse cuenta, no haber advertido); “reparar el auto” (arreglar, componer); “reparar un daño” (enmendar, remediar); “reparar energías” (restablecer las fuerzas) y finalmente “reparar en los pro y los contras” (reflexionar, considerar). Advertir, componer, remediar, restablecer fuerzas y reflexionar, todos estos significados conforman la posibilidad de convivir con extraños en una cultura del disenso.

Las autoras concluyen en que, de la violencia a la convivencia es un pasaje de la reiteración a la reparación, en donde reparando en el daño, reflexionando sobre lo dañado y restableciendo las fuerzas para poder hacer algo distinto, podremos volver a mirarnos en el espejo de nosotros mismos, sin desentendernos del otro. Convocándolo. Para Kaplan y Bereyán eso es educación.

En entrevista a Claudia Bracchi, dedicada a la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, desarrolla el tema de la participación de los jóvenes en Centros de Estudiantes. La misma opina que, dada la instalación por ley del voto desde los 16 años, es necesario hilvanarlo con otras medidas de política educativa. Junto a la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial y la obligatoriedad de la escuela secundaria, se está hablando de una ampliación de derechos que se debe sostener y fortalecer para alcanzar el nuevo paradigma. Estos cambios, que remiten a prácticas culturales, suceden de manera lenta, como grandes procesos que son batallas culturales, ya que se trata de una profundización de la democracia en nuestro país y en nuestra provincia.

Esta formación para el ejercicio de la ciudadanía, no sólo se genera desde lo estrictamente curricular sino también en el ejercicio cotidiano mediante la participación de los estudiantes en los Acuerdos Institucionales de Convivencia y en cada proyecto que llevan adelante con relación a la formación ciudadana.

Dice más adelante la especialista que este lugar de estudio y de práctica que es la escuela, aporta en la formación de subjetividad como sujetos de derechos, analizando lenguajes, símbolos, propuestas y estilos de vida. Es el ejercicio de sus propios proyectos, con responsabilidad y con mirada al futuro, en la solidaridad y el compromiso.

En el pleno desarrollo de la democracia es que la escuela forma sujetos críticos con libertad responsable.

En el marco de la Ley Nacional de Educación de nuestro país y a través del Ministerio de Educación de la Nación, todas las actividades del Programa de Orquestas y Coros, tienen un valor extraordinario desde lo artístico y desde lo estético, pero sobre todo, un valor muy importante en términos de inclusión social. Es una propuesta que rompe con el prejuicio de que los chicos, que provienen de zonas muy humildes de todo el país, jamás podrían abordar un violoncelo, una flauta travesa, un contrabajo o un fagot. La escuela con música, con arte en general, por su naturaleza, generan espacios de creación que recuperan y desarrollan ese patrimonio colectivo de todo el pueblo que es la cultura popular. De esta manera se propone mejorar el acceso de los jóvenes a los bienes y servicios culturales; tiende puentes hacia la reinserción de los adolescentes en la escuela, con su grupo etario y en definitiva, en la sociedad, sosteniendo sus propios valores.

Este Programa prevé además encuentros con orquestas y coros del resto de otras zonas del país, generando intercambios de experiencias. Contando historias personales, escolares, familiares y sociales se refleja la reinserción en la escuela, el estímulo del contacto con la música, el trabajo en equipo y la responsabilidad del esfuerzo mancomunado. La formación subjetiva, profunda y consciente, estimula en el sujeto conocer su propia naturaleza.

Por todo lo expuesto, es que indagar y señalar elementos que conforman y se empoderan de la compleja situación de aprendizaje-enseñanza, surge como necesario en esta investigación. Poner luz en la situación pedagógica, involucrando y considerando la relación subjetiva docente-alumno, es explorar las estrategias de enseñanza de quien desempeña el rol docente, ante un sujeto que en su rol de alumno, construirá distintos posicionamientos subjetivos, en un marco socio-cultural determinado y, a la vez, abierto a transferir, adaptarse y transformar en otros tiempos y lugares.

7. HIPÓTESIS

1. Las Estrategias Docentes Facilitadoras se asocian con el despliegue de Roles Participativos de los Alumnos.
2. Las Estrategias Docentes Restrictivas se asocian con el despliegue de Roles No-Participativos de los Alumnos.

8. OBJETIVO GENERAL

Estudiar los tipos de estrategias de enseñanza en el ejercicio docente, los tipos de roles desplegados por los alumnos del nivel secundario y la relación entre ambos en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos Específicos

1. Construir categorías que permitan diferenciar Estrategias Docentes Facilitadoras y Restrictivas, en base a las observaciones y entrevistas realizadas.
2. Construir categorías que permitan diferenciar Roles de Alumnos Participativos y No-Participativos, en base a las observaciones y entrevistas realizadas.

3. Analizar la relación entre las Estrategias Docentes Facilitadoras y Restrictivas y los Roles Participativos y No-Participativos desplegados por los Alumnos.

9. METODOLOGÍA

A) **TIPO DE ESTUDIO:** Es una investigación de enfoque cuantitativo, que comprende un estudio de tipo exploratorio y un diseño observacional, transversal, exploratorio-descriptivo¹.

B) **ANÁLISIS DE DATOS:** Se basará en un análisis cuantitativo y minucioso de los registros de las observaciones realizadas en situación de aprendizaje. También se analizarán de forma cualitativa y comparativa las entrevistas semidirigidas realizadas a los docentes. Se confeccionarán listados descriptivos con las categorías creadas en la muestra objeto de observación. En base a estos análisis se construirán variables que permitan definir categorías para: a) estrategias docentes y b) roles de alumnos. Luego se realizarán pruebas estadísticas para la asociación entre dichas variables. Se construirán tablas y gráficos de los resultados correspondientes y significativos.

C) **MUESTRA:** Se observarán cuatro cursos de 1º año del nivel secundario de la Escuela de Educación Media N° 20 del Distrito de Gral. San Martín de la Prov. de Buenos Aires, compuesto por 23 a 26 alumnos cada curso. Cada uno de los cursos

¹ Para la definición del enfoque, tipo de estudio y diseño de esta investigación, se utilizó una de las clasificaciones más referidas dentro del campo de las investigaciones en ciencias sociales: Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª. ed. México, D.F.: McGraw-Hill, 2006.

estará a cargo de diferentes docentes especialistas en áreas de Matemática y Ciencias Sociales.

D) **TÉCNICAS/INSTRUMENTOS:** Las técnicas a utilizar en esta investigación serán fundamentalmente dos: **1) OBSERVACIÓN y REGISTRO:** no participante y directa, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de docentes y alumnos, con una duración de 45 minutos. **2) ENTREVISTA:** semidirigida, con preguntas o ejes temáticos previamente contruidos en base a la revisión bibliográfica, realizadas a los docentes observados. La duración de la misma será de 45 a 90 minutos. En estas entrevistas se contemplarán los siguientes ejes temáticos: 1- propuesta inicial del docente; 2- percepción de la respuesta de los alumnos por parte del docente; 3- nivel de modificación de la tarea del docente. A modo de ejemplo se presentan las siguientes preguntas para ser utilizadas o tenidas en cuenta en la entrevista: ¿Cuál era el objetivo de tu clase de hoy? ¿Qué preparaste para desarrollar hoy? ¿Qué relación guarda con las clases anteriores y/o posteriores? ¿Cómo consideras que respondieron los alumnos a tu propuesta? ¿Qué cambios harías en tu trabajo de hoy? ¿Comentas o consultas a otros docentes de tu área sobre tu tarea? ¿Compartes tus experiencias áulicas con docentes del mismo curso y/o con otros colegas? ¿Qué perspectivas tenías antes, durante y después de la clase?

E) **PROCEDIMIENTO:** Caracterizar a la Escuela de Educación Media N° 20 del Distrito de Gral. San Martín de la Provincia de Buenos Aires, en sus aspectos socio – culturales, así como su comunidad educativa y su historia, creando tablas y gráficos descriptivos sobre variables demográficas.

Se comenzará realizando observaciones de clases de alumnos de nivel secundario, que cursen el primer año. La observación será no participativa, tendrá una duración de 45 minutos, en la especialidad de matemática y ciencias sociales.

A continuación, y ya finalizada la clase, se realizarán entrevistas semidirigidas (construidas para este estudio), individuales a los docentes de cada clase observada. Las respuestas obtenidas durante estas entrevistas serán registradas en forma escrita, buscando alguna palabra, algún gesto, alguna emoción que se repita

en las diferentes escenas, tratando de registrar las insistencias que se presenten, Fernández (2007).

Se agrupará en base a los datos obtenidos con las observaciones y las entrevistas que permitan describir las categorías propuestas: estrategias docentes y rol del alumno.

Con estos agrupamientos se intentará analizar si hay asociación entre estilos de estrategias docentes y tipos de roles de alumnos.

F) **ASPECTOS ÉTICOS**: El trabajo se realizará con total resguardo del anonimato de los participantes, cuya colaboración a su vez, será por entero voluntaria y con consentimiento por escrito.

Antes de participar en el estudio, los participantes recibirán información acerca de las características y objetivos generales de la investigación y tendrán la oportunidad de preguntar todo aquello que les pareciera necesario.

10. RESULTADOS

A partir del objetivo general de esta investigación, que propone estudiar los tipos de estrategias de enseñanza en el ejercicio docente, los tipos de roles desplegados por los alumnos del nivel secundario y la relación entre ambos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, se presentan a continuación los resultados correspondientes.

A) Resultados Descriptivos.

En este apartado, se exponen estadísticos descriptivos (distribuciones de frecuencias y porcentajes, así como gráficos y tablas) de las distintas variables que constituyen los Estilos Docentes, por un lado, y las Modalidades Estudiantiles, por otro lado. Asimismo se acompañan con ejemplos extraídos de las observaciones realizadas

10.1. Estilos Docentes.

Con el fin de construir categorías que permitan diferenciar estilos docentes facilitadores y restrictivos, en base a las observaciones y entrevistas realizadas (*Objetivo Específico N° 1*), se realizaron dos tipos de análisis de los datos:

a) Análisis Cualitativo-Global: realizando una codificación general de cada observación de clase para determinar qué tipo de Estilo Docente predomina en cada una;

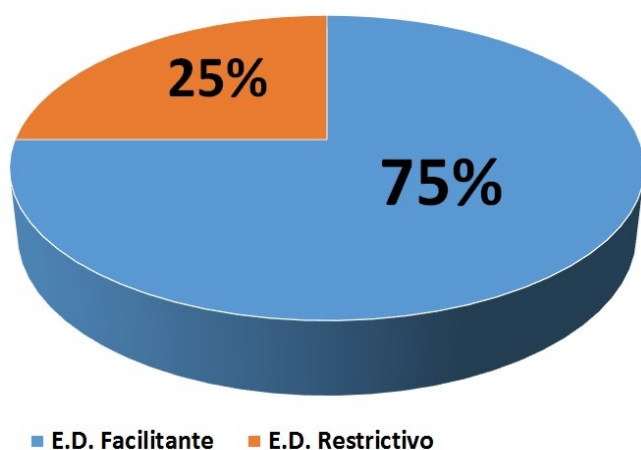
b) Análisis Cuantitativo: se hizo un análisis pormenorizado, describiendo distintas categorías/variables que conformarían cada tipo de Estilo Docente, y a partir de dichos datos se procesaron cuantitativamente los resultados.

A continuación se exponen los resultados surgidos de ambos tipos de análisis.

10.1.1. *Observación Global del Estilo Docente.*

Se halló que en más de la mitad de las observaciones se desplegó un Estilo Docente con predominio de Facilitación, mientras que en un cuarto predominó el Estilo Docente Restrictivo (9 observaciones vs. 3 observaciones). *Ver Gráfico N° 1.*

Gráfico N° 1. Distribución Porcentual para Observación Global del Estilo Docente.



Son ejemplos de Estilo docente con predominio de Facilitación cuando en la Observación N° 1 la profesora pregunta sobre un tema ya explicado la clase anterior, sólo responden cuatro alumnos. En esta situación la profesora al comprobar las distintas razones por las que no fue asimilado el tema, indaga las razones, conversa con los alumnos. Los mismos exponen sus explicaciones y finalmente la profesora decide sintetizar el tema en el pizarrón; reorganiza los alumnos en subgrupos para que todos accedan al material. Luego vuelve a pasar por los bancos, explicando en cada caso lo no comprendido; retomando a una explicación general al comprobar las dificultades reiteradas.

Es ejemplo del mismo ítem, cuando en otra situación, ya los alumnos están ejercitando un nuevo concepto aritmético. La profesora aguarda un tiempo para que lo hagan solos. Pasados unos minutos entre todos y en voz alta repasan la resolución de los ejemplos. Los alumnos opinan, responden, completan y corrigen. La profesora pasa por los bancos, observa, indica y va explicando por subgrupos. Al llegar a un subgrupo que no trabajan, la profesora les plantea preguntas facilitadoras para comprender mejor el material. Igualmente dicen no entender. La profesora observa que no tienen el cuadernillo, no las carpetas completas. Entonces les trae un cuadernillo suyo, así como otros compañeros aportan hojas y lápices y allí comienzan a trabajar, interesándose por la tarea.

También es ejemplo cuando la profesora al indicar un ejercicio más complejo, pero al ver que casi nadie lo resuelve, decide suspender ese trabajo y plantean otro más elemental. Así se resuelve conjuntamente en el pizarrón, generando una situación de aprendizaje placentera.

En este fragmento de análisis, se observa el estilo facilitante porque la docente se muestra empática, intentando comprender a los alumnos; también se manifiesta flexible, teniendo en cuenta distintas vías de acceso al conocimiento. Puede observarse que del mismo modo, sostiene a los alumnos ofreciendo materiales y recursos necesarios para su aprendizaje.

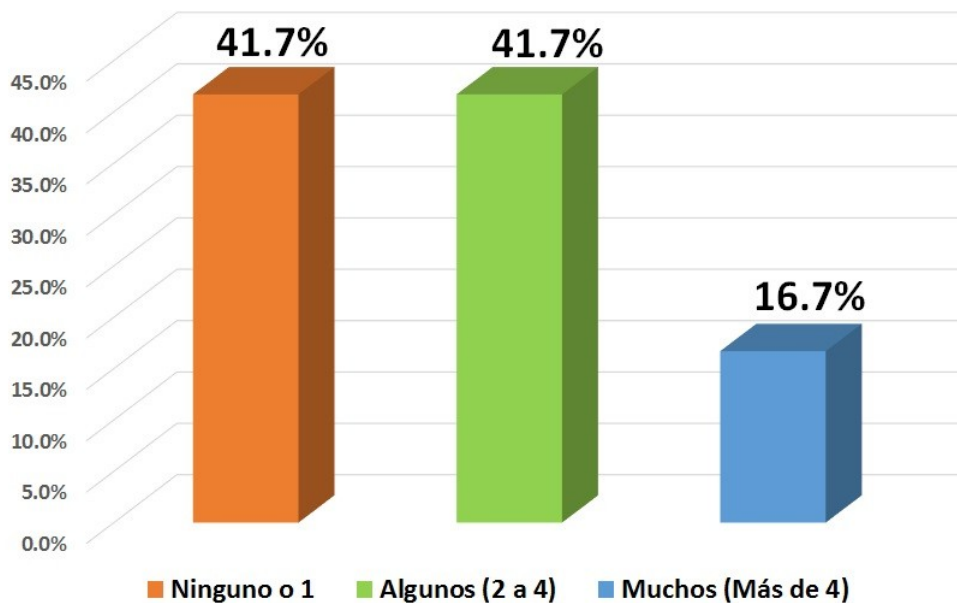
En una observación registrada, los alumnos se preparan para iniciar la clase, desplegando un mapa planisferio con el relieve de América y Argentina. Llega la profesora y sin comunicación previa, pregunta a los alumnos por el concepto o definición de llanura. Algunos buscan en sus carpetas y una alumna lee lo pedido. La profesora amplía en forma verbal el concepto. Luego pregunta por la ubicación de las mesetas. Los alumnos no responden; uno de ellos responde con pocas palabras, en un lenguaje nada teórico ni específico. Todos callan y miran al frente. La profesora dibuja un corte longitudinal con distintos relieves. En ese momento la profesora dice, que deben entregar la fotocopia con ejercicios, que estaba para presentar la semana anterior.

Aquí observamos una actitud docente de tipo restrictivo, porque el diálogo limitándose a indicar unidireccionalmente los trabajos a realizar.

10.1.2. Utilización del Docente de Materiales Didácticos.

Se observó que todos los docentes utilizan al menos algún material didáctico (por ejemplo: tizas blancas y/o de colores, pizarrón, gráficos, cuadernillos de actividades, entre otros). Sólo en dos observaciones se encontró la utilización de más de 4 materiales didácticos, y en la mayoría de las observaciones se registró la utilización de un material didáctico o algunos (ente 2 y 4 materiales). *Ver Gráfico N° 2.*

Gráfico N° 2. Distribución de Frecuencias para Utilización de Materiales Didácticos.



En la clase en que la profesora de Matemática está por explicar perímetro, utiliza el cordón que sostiene sus anteojos, lo separa de éste, lo apoya sobre el pizarrón y lo gira desplazándolo para formar una circunferencia. Hace gráficos en el pizarrón con tizas de colores. Luego le pide a los alumnos que señalen en objetos de su pertenencia o en elementos del salón, el perímetro de esos objetos. Así los jóvenes dicen: “la carpeta”; “la cartuchera”; “es borde las baldosas”; “todo el borde del salón”.

Es evidente en esta situación, el uso de materiales y recursos formales y no formales, que elige y recrea la profesora, con el único objetivo de hacer más clara sus explicaciones.

En otro ejemplo, en cambio, podemos señalar que el profesor de Ciencia Sociales enuncia el tema: península Itálica, su unificación en la edad Antigua. Explica oralmente el tema, sin mapa, sin uso del pizarrón; nombra tres etapas en que se desarrolla esa conquista y escribe los tres nombres en un rincón del pizarrón, ya que el mismo está todo escrito con textos de otra asignatura y se carece de borrador.

En este caso, el profesor no recurre a ningún tipo de material, empobreciendo su exposición y limitando el entendimiento del tema.

10.1.3. Tipos de Actividades Propuestas por el Docente.

En las distintas observaciones se hallaron 4 tipos de actividades propuestas por los docentes: a) **Memorísticas** (sin propuestas de reflexión, análisis y/o asociación, privilegiando el recuerdo de fechas y nombres, por ejemplo, y tareas de tipo informativo); b) **Repetitivas-Rígidas** (repetición de un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura y apuntando a enseñar información segmentada, sin articulación); c) **Prácticas-Reflexivas** (incluyen el trabajo sobre hipótesis, alternativas de resolución, y apunta a la elaboración de la información para lograr conocimientos); d) **Diversas-Flexibles** (apuntan a más de un tipo de actividad, logrando un conjunto de tareas integradas: trabajos domiciliarios, pruebas escritas, trabajos grupales, ejercicios de articulación teórico-práctica, por ejemplo).

En el 50% de las observaciones se registró el despliegue tanto del tipo de actividades Prácticas-Reflexivas así como Diversas-Flexibles, y en 2 casos hubo solamente actividades Prácticas-Reflexivas. En otros 2 casos se halló el despliegue tanto del tipo de actividades Memorísticas así como Repetitivas-Rígidas, y en 2 casos hubo solamente actividades Memorísticas. *Ver Tabla N° 1.*

Tabla N° 1. Distribución Porcentual para Tipos de Actividades Propuestas.

Tipos de Actividades	Frec. %	Frec.
<i>Memorísticas</i>	16.7%	2
<i>Ambas Restrictivas</i>	16.7%	2
<i>Prácticas Reflexivas</i>	16.7%	2
<i>Ambas Facilitantes</i>	50%	6
Total	100%	12

Es decir que la mayoría de las observaciones reflejaron actividades de tipo Facilitante –que incluye actividades Prácticas-Reflexivas y Diversas-Flexibles- (66.7%), y una tercera parte desplegó actividades de tipo Restrictiva –que incluye actividades Memorísticas y Repetitivas-Rígidas- (33.3%).

En una observación de clase en que el tema tratado es división y multiplicación de fracciones, el profesor lo enuncia oralmente y escribe en el pizarrón. Ya había sido presentado y experimentado el tema, en la clase anterior.

Ahora los alumnos abren sus carpetas y copian; cuentan con un cuadernillo con la parte práctica. El profesor explica en forma general, algunas dudas. Hace un ejercicio tipo en el pizarrón, en el cual a cada paso les pregunta a los jóvenes: “¿y acá que pongo? ¿qué operación debo realizar? ¿puedo hacerlo de otra manera?”

Mitad de los alumnos responden. Algunas respuestas son acertadas, otras no. El profesor elige la adecuada y explica por qué. Los alumnos preguntan, ya que tienen dudas; se aclara la operatividad utilizada.

En estas observaciones se vislumbra la preocupación del profesor por recurrir a la reflexión, de la mano de la práctica, para que sea totalmente comprendido por los alumnos.

Durante una evaluación escrita individual de Ciencias Sociales, con carpeta abierta, la profesora reparte hojas con preguntas impresas.

Los alumnos se acercan a la profesora para consultar sobre la interpretación de las preguntas y la misma contesta: “tienen carpetas para consultar”.

Algunos alumnos optan por pasarse las respuestas de esta manera:

- ¿Qué pusiste en la tres?
- Tomá, copió, pero no sé si están bien.
- ¿Y en la nueve qué pusistes?
- Nada; contesté la uno, la tres y la cuatro.

En este caso se observa que la profesora planteó un cuestionario memorístico donde no cabe la reflexión, ni la inducción, por lo que los alumnos se ven obligados a copiar, sea de la carpeta o de sus compañeros.

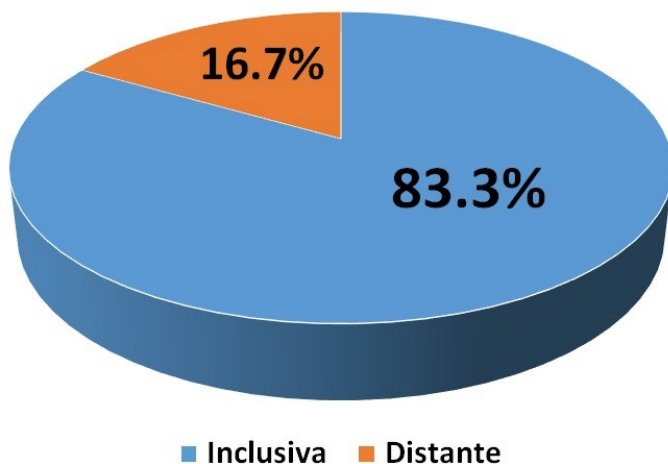
Se trata de una propuesta de trabajo repetitiva y rígida.

10.1.4. *Actitud Comunicativa del Docente.*

Se hallaron dos tipos de actitudes comunicativas docentes predominantes en las observaciones: a) ***Distante*** (el docente focaliza negativamente en la relación asimétrica con los alumnos y no muestra interés hacia ellos); b) ***Inclusiva*** (se produce un “*feedback*” comunicacional entre docente y alumnos, y hay un interés por comunicarse con los otros y por la situación compartida).

En las observaciones realizadas, casi el total de los docentes desplegó una Actitud Comunicativa Inclusiva (10 casos) y solo en 2 observaciones se registró una Actitud Comunicativa Distante. Ver Gráfico N° 3.

Gráfico N° 3. Distribución Porcentual para Actitud Comunicativa del Docente.



La profesora durante la evaluación tiene una actitud distante, ya que luego de repartir las hojas con las preguntas, se sienta enfrentada a los alumnos y completa unos formularios personales para presentar en el Consejo Escolar.

No se acercó a los alumnos en ningún momento, ni les preguntó cómo transcurrían las evaluaciones. Tampoco respondió sus preguntas, sólo usó evasivas.

Es este caso la actitud de la profesora impide toda comunicación de ida y vuelta, con lo cual los alumnos a lo largo de las clases, dejan de contar con la posibilidad de compartir ideas y pensamientos.

La modalidad del profesor de Ciencias Sociales es inclusiva, ya que trabaja de la siguiente manera: todos tienen carpetas, allí se encuentran los trabajos prácticos que el profesor pauta; los jóvenes realizan la tarea en sus casas y en clase; luego se corrige en conjunto. Finalmente el profesor revisa individualmente las carpetas, poniendo una calificación. También pone notas por intervención en clase y por responder o investigar en el momento. En cada caso lo expresa y comunica a los alumnos, teniendo ellos la posibilidad de opinar sobre su calificación, fomentando la autoevaluación.

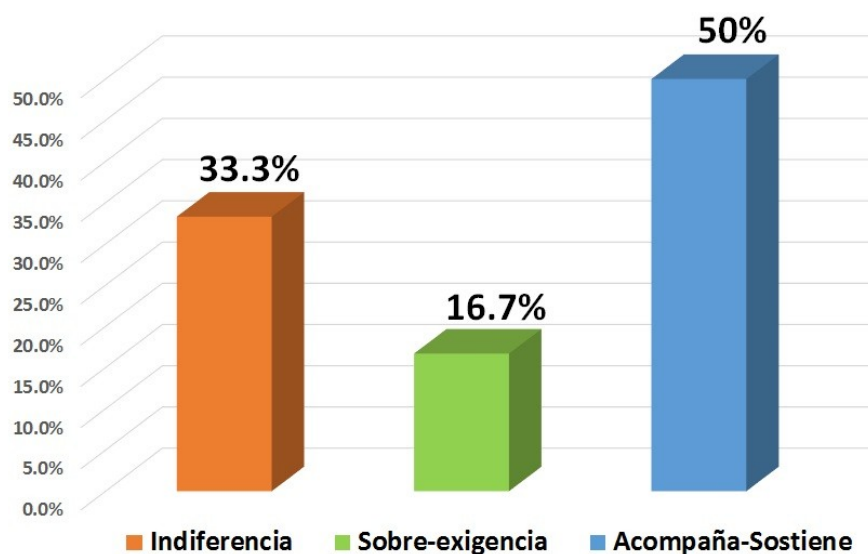
En esta observación se destaca la actitud inclusiva del docente, creando un clima de entendimiento y expresión positiva.

10.1.5. Actitud del Docente frente a la Resolución de Problemáticas.

En las observaciones se encontraron tres tipos predominantes de actitudes docentes frente a la resolución de problemáticas: a) **Indiferencia** (cuando el docente realiza actividades individuales/personales sin interesarse por las actividades de los alumnos, o no intenta ayudarlos a resolver si ellos no pueden hacerlo); b) **Sobre-exigencia** (el docente expresa una actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno, considerándolo “poco capaz”); c) **Acompaña-Sostiene** (respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando momentos de ayuda con momentos de estimulación acorde a cada situación particular).

En la muestra estudiada, en la mitad de las observaciones (50%) se registró el despliegue de una actitud de Acompañamiento-Sostenimiento frente a la resolución de problemáticas, mientras que en 4 observaciones predominó una actitud de Indiferencia y en 2 de Sobre-exigencia. Ver Gráfico N° 4.

Gráfico N° 4. Distribución Porcentual para Actitud del Docente frente a la Resolución de Problemáticas.



Tiene una actitud de acompañamiento y sostenimiento, el profesor de Matemática que ante la manifestación de un joven que dice que no entiende nada, el mismo arrima su silla y se sienta junto al alumno. Le explica hasta que el joven comienza a escribir.

También al acercarse un chico y una chica para consultarlo sobre la resolución de cuatro ejercicios, el profesor orienta. Al ver que una alumna trabaja sola, promueve que otros dos alumnos se acerquen para asistirle.

Las observaciones en este caso demuestran el carácter de acompañamiento y sostén, que tiene el docente, respetando los distintos ritmos de trabajo y tiempos de aprendizaje, recreando a la vez otras técnicas de comunicación y explicación

La profesora de Ciencia Sociales pide los ejercicios que debían presentar la clase anterior. Hay alumnos que no lo tienen, otros los olvidaron y otros lo tienen pero no lo entregan.

La profesora mira a los alumnos, no agrega comentarios y continúa con otro tema. La misma señala quién debe pasar al frente. Los tres alumnos que están ahora en el frente, miran el mapa y no encuentran nada para señalar. La profesora

en voz firme, insiste. Luego con vocabulario específico y durante diez minutos, expone el tema. Al volver a preguntar ya nadie responde.

Aquí se puede observar una actitud de sobre-exigencia del docente hacia los alumnos, con imposibilidad de parte de estos últimos de pedido o ayuda. Esta modalidad se emparenta con una actitud indiferente, que evita la humanización del aprendizaje.

10.1.6. Actitud del Docente frente a las Necesidades de los Alumnos.

Se observó que en la muestra estudiada, aparecieron tres tipos de Actitudes hacia las Necesidades de los Alumnos: a) **No Empática** (predomina que el docente evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestando que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, y no se involucra); b) **Empática** (predomina que el docente se interesa por hacer aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros, los alumnos, para conectarse con sus necesidades específicas y singulares); c) **Oscilante** (se observan tanto actitudes empáticas como no empáticas y no se puede marcar el predominio de una sobre la otra).

Se registró que la Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos más frecuente en la muestra estudiada fue la Empática (50%), siendo la menor la Oscilante (16.7%). En un tercio de las observaciones la actitud desplegada fue la No Empática (33.3%). Ver *Tabla N° 2*.

Tabla N° 2. Distribución de Frecuencias para Actitud del Docente hacia las Necesidades de los Alumnos.

Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos	Frec. %	Frec.
<i>Empática</i>	50.0%	6
<i>No Empática</i>	33.3%	4

<i>Oscilante</i>	16.7%	2
Total	100%	12

El profesor de Ciencias Sociales arma un pequeño cuadro en el pizarrón con tres flechas y con espacio para completar. Los deja investigando y él se dedica a calificar las carpetas. Así lo enuncia y agrega la enumeración de temas que deben figurar en sus trabajos.

Se apilan los trabajos en el escritorio y cada uno se aboca a su tarea sin mediar comunicación verbal. Así se llega al final de la clase, con lo cual el profesor no guió ni supervisó la acción de los jóvenes, habiendo transcurrido un período de tiempo prolongado en que no hubo intercambio común.

En esta observación se puede determinar una actitud no empática, que no entusiasma ni enriquece el proceso de aprendizaje. Esto genera un corte en la comunicación y una paralización en el trabajo.

El profesor de Matemática, luego de llegar y dar por comenzada la clase, plantea una situación problemática para introducir el uso de “x” como incógnita. Va realizando preguntas y los alumnos responden entusiasmados.

Se aclaran dudas y se explica por qué otras respuestas no tomadas en cuenta fueron desestimadas.

Luego se procede a hacer otros ejercicios similares, entre todos con apoyo del pizarrón y la explicación del docente.

En esta observación, al desplegarse la preocupación del docente por la participación activa de los alumnos, produce un efecto de empatía generalizada, donde las necesidades de los jóvenes, quedaron resueltas o al menos canalizadas.

10.2. Modalidades Estudiantiles.

Con el fin de construir categorías que permitan diferenciar roles de alumnos participativos y no-participativos, en base a las observaciones y entrevistas realizadas (*Objetivo Específico N° 2*), se realizaron dos tipos de análisis de los datos:

a) Análisis Cualitativo-Global: realizando una codificación general de cada observación de clase para determinar qué tipo de Modalidad Estudiantil predomina en cada una;

b) Análisis Cuantitativo: se hizo un análisis pormenorizado, describiendo distintas categorías/variables que conformarían cada tipo de Modalidad Estudiantil, y a partir de dichos datos se procesaron cuantitativamente los resultados.

A continuación se exponen los resultados surgidos de ambos tipos de análisis.

10.2.1. Observación Global de la Modalidad Estudiantil.

Se registró que, en las observaciones estudiadas, la distribución porcentual fue igual tanto para la Modalidad Estudiantil tendiente a la Participación/Actividad como para la Modalidad Estudiantil tendiente a la No-Participación/Pasividad (50% vs. 50%). Ver *Gráfico N° 5*.

Gráfico N° 5. Distribución Porcentual para Observación Global de Modalidades Estudiantiles.



Es Ejemplo de NO PARTICIPACIÓN cuando ante las preguntas del profesor de Ciencias Sociales sobre las instituciones de los etruscos; pocos contestan y copian sin interés, distraídos, actuando automáticamente. Algunos usan sus celulares por debajo del banco y otros miran a la “observadora” o por la ventana o a sus compañeros. La mitad de los alumnos no tienen ante sí, el material.

Es ejemplo de ACTIVIDAD plena por parte de los alumnos, cuando al terminar la evaluación de Matemática, los alumnos hablan en voz alta; participan todos, revisan sus carpetas, comparan resultados; en algunos casos ríen manifestando:

A - ¡Me salieron bien los ejercicios!

B – A mí también, salvo el último.

C – Hice todo el procedimiento, me pude acordar.

D – Llegué justo para hacer todo.

Otros en cambio comentan:

E – No me alcanzó el tiempo.

F – A mi tampoco, me faltaron dos ejercicios.

Toca el timbre y salen al patio, continuando los comentarios.

10.2.2. Respuestas de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos.

En la muestra estudiada se observaron dos tipos predominantes de Respuestas de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos: a) **Conductas de Monotonía / Aburrimiento / Pasividad**; b) **Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad**.

En 6 de las observaciones se registraron respuestas que expresaban conductas de monotonía / aburrimiento / pasividad y en las 6 restantes conductas de entusiasmo / participación / actividad. Es decir que la distribución de frecuencias fue igual en ambos casos. *Ver Gráfico N° 6.*

Gráfico N° 6. Distribución Porcentual para Respuestas de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos.



Se nota ABURRIMIENTO y CONDUCTAS DE MONOTONÍA, al observar a alumnos hacer sopa de letras en una revista, otros miran sus celulares, conversan en voz baja. Había sido indicada una tarea por parte del profesor de Ciencias

Sociales, que consistía en completar un cuadro, pero no entendieron o no encontraron la respuesta en las fotocopias que tenían, o no disponían de ningún material.

Otros alumnos esperan que dos o tres alumnos terminen su investigación y que luego les pasen las respuestas obtenidas.

Es ejemplo de CONDUCTAS DE ENTUSIASMO y PARTICIPACIÓN, cuando en una clase de Matemática, los alumnos están resolviendo ejercicios ya explicados e inducidos en forma conjunta y surge otra dificultad que es detectada por el profesor. Éste interrumpe el trabajo para preguntar en voz alta: “¿recuerdan cuál es el signo de división?”

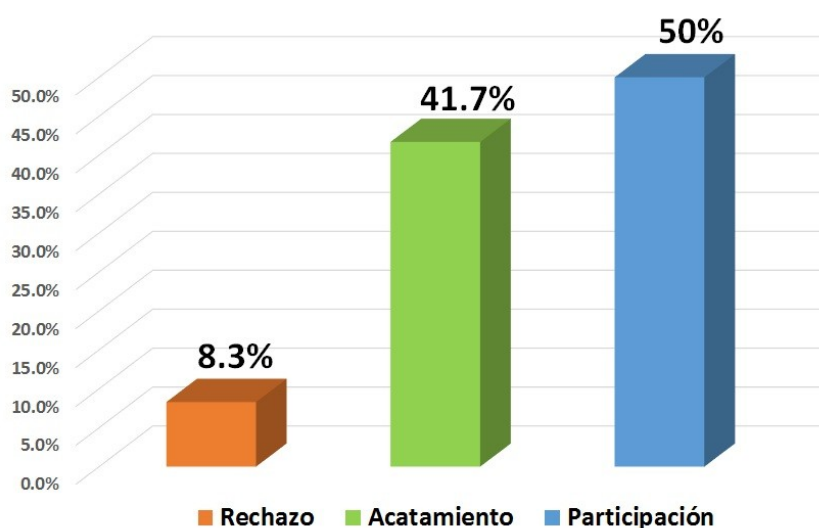
Todos participan, opinan y se resuelve conjuntamente.

10.2.3. Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas.

Pudieron diferenciarse tres tipos de Respuestas de los alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas, a partir de las observaciones realizadas: a) **Rechazo** (los alumnos no realizan las actividades y/o tareas propuestas, se observa cierta inmovilidad general); b) **Acatamiento** (se registra cierta automaticidad en las conductas, alumnos que no preguntan, no reflexionan, por ejemplo); c) **Participativa-Reflexiva** (incluyen críticas fundamentadas, opiniones, mostrando una participación activa y dispuesta).

En la mitad de las observaciones estudiadas (50%), se halló una actitud de los alumnos predominantemente de Participación-Reflexión. Sin embargo, casi en la mitad restante (41.7%) se observaron actitudes de Acatamiento y en una sola observación Rechazo. *Ver Gráfico N° 7.*

Gráfico N° 7. Distribución Porcentual para Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas.



Se observó RECHAZO INMOVILIDAD por parte de los alumnos en la clase, en que la profesora de Ciencias Sociales, olvidando lo planteado la clase anterior y la tarea encomendada, cambia la actividad.

Así es que los alumnos no responden a las preguntas sobre el concepto de “meseta” y su ubicación en el mapa. Tampoco responden ni se mueven cuando pide un trabajo que había sido entregado la semana anterior.

Tal es el desconcierto, que la misma profesora pregunta en un momento:

“- ¿Qué sucede? Se los ve raros.”

Los alumnos tampoco responden.

En cambio hay PARTICIPACIÓN cuando al llegar el profesor de Ciencias Sociales, éste les pregunta cómo están y los jóvenes dicen:

A - Bien, profe, ¿y usted?

B – Hola profe, se lo ve cansado.

C – PROFE (saludo que denota afecto)

También hay un contacto físico de palmeo en la espalda, en forma afectuosa por parte de algunos alumnos.

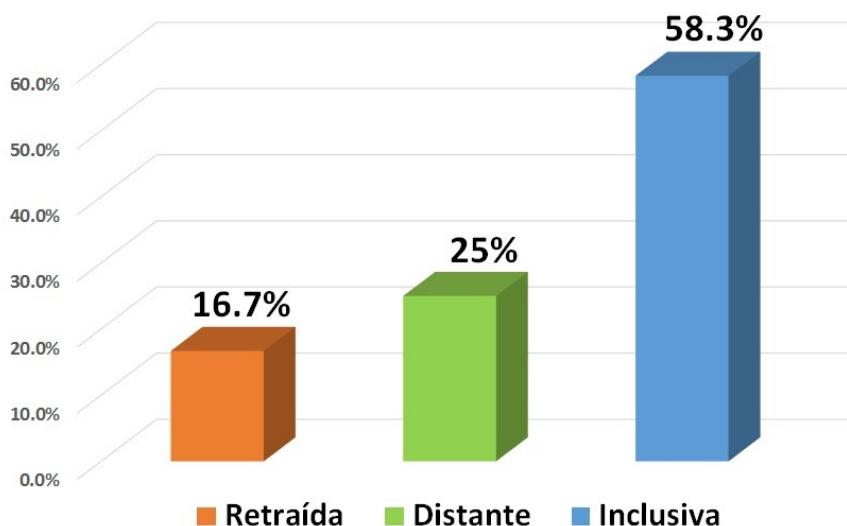
Hay ACATAMIENTO cuando ante las preguntas de la evaluación con carpeta abierta, en Ciencias Sociales, los alumnos copian un párrafo de la carpeta, aunque sientan dudas de ser lo correcto.

10.2.4. Actitud Comunicativa de los Alumnos.

En cuanto a la Actitud Comunicativa de los Alumnos, se registraron tres tipos preponderantes en la muestra estudiada: a) **Retraída** (alumnos que se aíslan de la situación de aprendizaje interactivo, aparentando estar cerrados en sí mismos, en actividades individuales/personales); b) **Distante** (focalizan en la asimetría entre docente y alumno y no muestra interés hacia el docente e, incluso, sus pares); c) **Inclusiva** (estimula un “feedback” con el docente y sus compañeros, habiendo un interés mutuo por comunicarse y por la situación compartida).

Se observó que, en más de la mitad de las observaciones se despliega una Actitud Comunicativa de los Alumnos de tipo Inclusiva (58.3%), mientras que en las restantes se dan actitudes de tipo Distante o Retraída (25% y 16.7% respectivamente). Ver Gráfico N° 8.

Gráfico N° 8. Distribución Porcentual para Actitud Comunicativa de los Alumnos.



Hay presencia de alumnos RETRAÍDOS en la clase de Matemática, cuando se observan dos alumnos que están ubicados en el fondo del salón, no trabajan y están callados. También sus evaluaciones fueron insuficientes.

Sólo se integran cuando la profesora se acerca y trata con ellos. Se evidencia en ese momento que no tienen el material necesario para trabajar.

En el mismo grupo, ante la entrega de evaluaciones, otros alumnos revisan y comparan sus pruebas, expresan que esperaban más nota.

Al oír los comentarios, la profesora explica en cada caso a qué se debió su nota, generándose un clima de conversación y por momentos de superposición de argumentos.

Luego la docente aclara para todos que no deben estar preocupados, ya que podrán subir sus promedios con otras actividades.

Es distinta la actitud de otra docente y por ende, de los alumnos que al terminar la evaluación, la profesora dice:

“- Vayan entregando porque me tengo que ir; díganle a los que faltaron que se los tomo la próxima”.

En este caso se observa una actitud DISTANTE de los alumnos, que no se animan a preguntar, a expresar sus sensaciones, a comunicar sus expectativas de la prueba.

10.2.5. Actitud de los Alumnos frente a la Resolución de Problemáticas.

A partir de las observaciones realizadas, la Actitud de los Alumnos frente a la Resolución de Problemáticas, fue diferenciada en tres tipos: a) **Indiferente** (evita conexión/interacción, y realiza actividades individuales o personales); b) **Observador** (alumnos que observan pero sin participar, siguiendo la clase, realizando anotaciones, por ejemplo); c) **Participación Activa** (alumnos que

participan, tienen voluntad de comprender y resolver y lo expresan con preguntas, propuestas y/u opiniones).

Se registró que en el 50% de las observaciones la Actitud de los Alumnos frente a la Resolución de Problemáticas preponderante fue la de Participación Activa, luego la Indiferente (41.7%) y sólo en una observación se desplegó la actitud de Observador. Ver Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Distribución de Frecuencias para Actitud de los Alumnos frente a la Resolución de Problemáticas.

Actitud frente a la Resolución de Problemáticas	Frec. %	Frec.
<i>Indiferente</i>	41.7%	5
<i>Observador</i>	8.3%	1
<i>Participación Activa</i>	50%	6
Total	100%	12

Ante la resolución de situaciones problemáticas, en la clase de Ciencias Sociales, algunos alumnos muestran indiferencia produciendo sonidos ajenos al clima aúlico (un cachetazo, un silbido, ladridos, maullidos, etc).

Entonces, el profesor pregunta “qué sucede”. Nadie contesta. El profesor aclara que deben comportarse de determinada manera para estar en el aula, aprendiendo y en la escuela en particular. Continúa el silencio de los alumnos. El profesor escribe una síntesis en el pizarrón. Los alumnos copian.

Aquí se observa una actitud de INDIFERENCIA, así como de OBSERVADOR UN TANTO PASIVA, porque no hay una participación activa, reflexiva o resolutive por parte de los alumnos.

Es completamente opuesta la actitud de los alumnos, cuando la profesora de Matemática hace una síntesis en el pizarrón sobre un tema ya tratado en varias clases, para repasar y preparar para la evaluación.

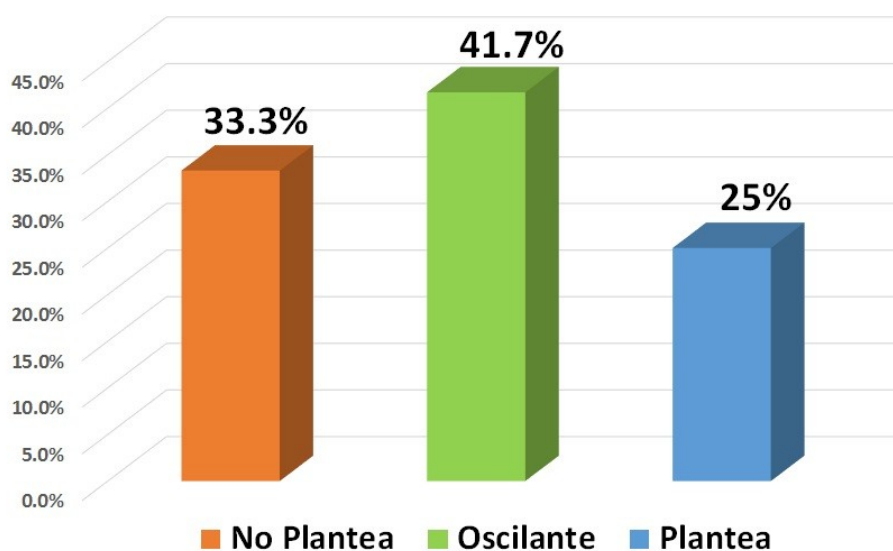
Los alumnos van respondiendo, aportan respuestas, señalan en los dibujos, los conceptos a los que dirigen. Los jóvenes levantan la mano para poder pasar al frente a poner los nombres. Aquí se vislumbra una PARTICIPACIÓN ACTIVA.

10.2.6. **Planteo de los Alumnos de las Necesidades Propias.**

En relación al Planteo de los Alumnos de las Necesidades Propias, se encontraron tres categorías posibles: a) **No Plantea** (alumnos que no preguntan, no intentan expresar, parecieran estar “ausentes en presencia”); b) **Plantea** (se expresan, preguntan e intentan comunicar sus necesidades a través de alguno o varios modos); c) **Oscilante** (se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento de necesidades propias, sin poder discriminarse una tendencia predominante).

En la mayoría de las observaciones se registraron actitudes Oscilantes en cuanto al Planteo de los Alumnos de sus Propias Necesidades (41.7%), luego actitudes de No Planteo (33.3%) y, en menor proporción, actitudes de Planteamiento de Necesidades Propias (25%). Ver Gráfico N° 9.

Gráfico N° 9. Distribución Porcentual para Planteo de los Alumnos de Necesidades Propias.



B) Relaciones entre Variables.

Se analizaron las posibles relaciones entre los Estilos Docentes y las Modalidades Estudiantiles desplegadas (*Objetivo Específico N° 3*), utilizando pruebas estadísticas de asociación entre variables de tipo cualitativas (con niveles de medición nominal mayormente, y ordinal en menor medida).

A continuación se presentan los resultados de dichas asociaciones.

En la observación de la clase de Ciencias Sociales, al tener que indicar en el mapa los distintos relieves de África, participan dos o tres alumnos. El resto no pregunta, mira su mapa, pero no marca nada. Tampoco preguntan, ni observan a sus compañeros.

Al ser interrogados por la profesora, estos jóvenes responden indistintamente: Arabia, Grecia o Mar Mediterráneo. Sus expresiones verbales son mínimas y en muy bajo tono, casi imperceptible. En este caso se puede observar alumnos que NO PLANTEAN, no intentan expresar o preguntar.

En este ejemplo, los alumnos pueden PLANTEAR NECESIDADES PROPIAS, ya que desarrollándose la clase de Matemática, luego de la explicación y ejercitación conjunta del profesor con los alumnos en el pizarrón, los alumnos pueden resolver en sus carpetas.

Al tener dudas algunos de ellos piden al profesor que se acerque para poder hacer la tarea. Otros se acercan al docente para asegurarse ser atendidos primero. Otros preguntan desde sus bancos en voz alta, generando cierto desorden, pero inherente al trabajo. Concluye la clase con la tarea realizada.

10.3. Observaciones Globales de Estilos Docentes y de Modalidades Estudiantiles.

Hallamos una asociación estadísticamente significativa entre los Estilos Docentes y las Modalidades Estudiantiles, analizadas globalmente (Chi-cuadrado=4; $p < 0.04$). Ver *Tabla N° 4*.

Tabla N° 4. Distribución Conjunta de Observaciones Globales de Estilos Docentes y Modalidades Estudiantiles.

		Modalidad Estudiantil	
		No-Participativa	Participativa
Estilo Docente	<i>Restringido</i>	3	0
	<i>Facilitante</i>	3	6

* Chi-cuadrado=4; p<0.04

Como puede observarse en la Tabla N° 4, si bien la frecuencia de Modalidad Estudiantil No-Participativa es similar tanto para el Estilo Docente Restringido como para el Facilitante, se registra que la Modalidad Estudiantil Participativa sólo aparece asociada al Estilo Docente Facilitante, no hallándose ningún caso de dicha Modalidad Estudiantil para el Estilo Docente Restringido.

10.4. Observación Global de Estilos Docentes y Respuestas de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos.

La misma tendencia que en el punto anterior se encuentra al estudiar la asociación entre los Estilos Docentes y los tipos de Respuesta de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos, siendo también esta relación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado=4; p<0.04). Ver Tabla N° 5.

Tabla N° 5. Distribución Conjunta de Observaciones Globales de Estilos Docentes y Respuesta de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos.

		Respuestas de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos	
		Aburrimiento	Entusiasmo
Estilo Docente	<i>Restringido</i>	3	0
	<i>Facilitante</i>	3	6

* Chi-cuadrado=4; p<0.04

Como puede observarse en la Tabla N° 5, si bien la frecuencia de Aburrimiento (como tipo de Respuesta de los Alumnos a la Utilización de Materiales Didácticos) es similar tanto para el Estilo Docente Restrictivo como para el Facilitante, se registra que el Entusiasmo sólo aparece asociado al Estilo Docente Facilitante, no hallándose ningún caso de dicho tipo de respuesta para el Estilo Docente Restrictivo.

10.5. Observación Global de Estilos Docentes y Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas.

Se encontró que el Estilo Docente se asocia con las Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas. Dicha asociación resultó estadísticamente significativa (Chi-cuadrado=5.6; $p < 0.06$). Ver Tabla N° 6.

Tabla N° 6. Distribución Conjunta de Observaciones Globales de Estilos Docentes y Respuesta de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas.

		Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas		
		<i>Acatamiento</i>	<i>Rechazo</i>	<i>Participación</i>
Estilo Docente	<i>Restrictivo</i>	3	0	0
	<i>Facilitante</i>	2	1	6

* Chi-cuadrado=5.6; $p < 0.06$

Como puede observarse en la Tabla N° 6, si bien al tomar en conjunto las respuestas de los alumnos de Acatamiento y Rechazo al tipo de actividades

propuestas se registra una distribución pareja entre ambos tipos de Estilos Docentes, la Participación como respuesta de los alumnos se asoció únicamente al Estilo Docente de tipo Facilitante.

10.6. Observación Global de Estilos Docentes y Actitud Comunicativa de los Alumnos.

También se halló una asociación estadísticamente significativa entre los Estilos Docentes y la Actitud Comunicativa de los Alumnos (Chi-cuadrado=5.78; $p < 0.05$). Ver Tabla N° 7.

Tabla N° 7. Distribución Conjunta de Observaciones Globales de Estilos Docentes y Actitud Comunicativa de los Alumnos.

		Estilo Docente	
		Restrictivo	Facilitante
Actitud Comunicativa de los Alumnos	<i>Retraída</i>	1	1
	<i>Distante</i>	2	1
	<i>Inclusiva</i>	0	7

* Chi-cuadrado=5.78; $p < 0.05$

Como puede observarse en la Tabla N° 7, la Actitud Comunicativa de los Alumnos de tipo Inclusiva aparece asociada únicamente al Estilo Docente Facilitante. Si bien se encontró que la Actitud Comunicativa de los Alumnos de tipo Distante fue de mayor frecuencia cuando hubo Estilo Docente Restrictivo (2 Vs. 1), para la Actitud Retraída la frecuencia fue similar para ambos Estilos (1 y 1).

10.7. Observación Global de Estilos Docentes y Actitud del Alumno frente a la Resolución de Problemáticas.

Al estudiar la relación entre los Estilos Docentes y la Actitud del Alumno frente a las Resolución de Problemáticas, se encontró una asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado=5.6; $p < 0.06$). Ver Tabla N° 8.

Tabla N° 8. Distribución Conjunta de Observaciones Globales de Estilos Docentes y Actitud del Alumno frente a la Resolución de Problemáticas.

		Estilo Docente	
		<i>Restrictivo</i>	<i>Facilitante</i>
Actitud del Alumno frente a Resolución de Problemáticas	<i>Indiferente</i>	3	2
	<i>Observador</i>	0	1
	<i>Participativa</i>	0	6

* Chi-cuadrado=5.6; $p < 0.06$

Como se observa en la Tabla N° 8, el Estilo Docente Restrictivo se asoció únicamente con el tipo de actitud Indiferente de los alumnos frente a la resolución de problemáticas; y la actitud Participativa de los alumnos aparece asociada únicamente con el Estilo Docente Facilitante.

10.8. Observación Global de Estilos Docentes y Planteo de los Alumnos de las Necesidades Propias.

No se halló una asociación estadísticamente significativa entre los Estilos Docentes y el Planteo de los Alumnos de las Necesidades Propias.

10.9. Asociaciones entre Variables producto del Análisis Pormenorizado.

Finalmente, en relación al análisis pormenorizado de los Estilos Docentes y de las Modalidades Estudiantiles, las asociaciones que han arrojado resultados pertinentes y significativos estadísticamente se presentan a continuación.

10.9.1. Tipos de Actividades Propuestas por los Docentes y Respuestas de los Alumnos a las Actividades Propuestas.

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los Tipos de Actividades Propuestas por los Docentes y las Respuestas de los Alumnos a dichas Actividades (Chi-cuadrado=16.8; $p < 0.01$). Ver Tabla N° 9.

Tabla N° 9. Distribución Conjunta de Tipos de Actividades Propuestas por los Docentes y Respuestas de los Alumnos a las Actividades Propuestas.

		Respuestas de los Alumnos a los Tipos de Actividades Propuestas		
		Acatamiento	Rechazo	Participación
Tipos de Actividades Propuestas (Docentes)	<i>Memorísticas</i>	2	0	0
	<i>Prácticas-Reflexivas</i>	1	1	0
	<i>Ambas Restrictivas</i>	2	0	0
	<i>Ambas Facilitantes</i>	0	0	6

* Chi-cuadrado=16.8; $p < 0.01$

Como se observa en la Tabla N° 9, la Participación, como Respuesta de los Alumnos, se presenta asociada únicamente a la combinación de Actividades

Propuestas por los Docentes de Tipo Facilitantes (Prácticas-Reflexivas y Diversas-Flexibles). A su vez, la Respuesta de Acatamiento aparece con mayor frecuencia en relación a Actividades Propuestas de Tipo Memorísticas y/o Repetitivas-Rígidas.

10.9.2. Actitudes frente a la Resolución de Problemáticas de Docentes y de Alumnos.

También se halló una asociación estadísticamente significativa entre las Actitudes frente a la Resolución de Problemáticas de Docentes y de Alumnos (Chi-cuadrado=16.8; $p < 0.00$). Ver Tabla N° 10.

Tabla N° 10. Distribución Conjunta de Actitudes frente a la Resolución de Problemáticas de Docentes y de Alumnos.

		Actitud frente a Resolución de Problemáticas (Alumnos)		
		<i>Indiferente</i>	<i>Observador</i>	<i>Participación Activa</i>
Actitudes frente a Resolución de Problemáticas (Docentes)	<i>Indiferente</i>	4	0	0
	<i>Sobre-exigente</i>	1	1	0
	<i>Acompaña-Sostiene</i>	0	0	6

* Chi-cuadrado=16.8; $p < 0.00$

En todos los casos donde se registraron actitudes docentes de Acompañamiento-Sostén en la resolución de problemáticas, se observó una actitud

de Participación Activa en los alumnos. A su vez, cuando la actitud docente fue de Indiferencia la única actitud observable de los alumnos frente a la resolución de problemáticas fue la de Indiferencia también.

10.9.3. Actitud de los Docentes hacia las Necesidades de los Alumnos y Tipos de Actividades Propuestas por los Docentes.

Se registró una asociación significativa entre la Actitud de los Docentes hacia las Necesidades de los Alumnos y los Tipos de Actividades Propuestas por ellos mismos (Chi-cuadrado=15; $p < 0.02$). Ver Tabla N° 11.

Tabla N° 11. Distribución Conjunta de Actitud de los Docentes hacia las Necesidades de los Alumnos y los Tipos de Actividades Propuestas.

		Tipos de Actividades Propuestas			
		<i>Memorísticas</i>	<i>Prácticas-Reflexivas</i>	<i>Ambas Restrictivas</i>	<i>Ambas Facilitantes</i>
Actitudes frente a Resolución de Problemáticas (Docentes)	<i>Indiferente</i>	1	2	1	0
	<i>Sobre-exigente</i>	1	0	1	0
	<i>Acompaña-Sostiene</i>	0	0	0	6

* Chi-cuadrado=15; $p < 0.02$

Como se observa en la Tabla N° 11, la Actitud Docente que Acompaña-Sostiene, frente a la resolución de problemáticas, aparece asociada únicamente a Tipos de Actividades Propuestas Facilitantes (combinación de Prácticas-Reflexivas y

Diversas-Flexibles). Mientras que, por ejemplo, la Actitud Sobre-exigente se asocia con Tipos de Actividades Memorísticas y/o Repetitivas-Rígidas solamente.

Hasta aquí se han presentado los resultados pertinentes que corresponden a la resolución y el alcance del objetivo general y de los objetivos específicos planteados inicialmente en esta tesis.

A continuación, se presenta la discusión de dichos resultados para luego aproximarnos a posibles conclusiones producto de esta investigación empírica.

11. DISCUSIÓN

A partir de los resultados expuestos anteriormente, hemos observado que las Estrategias Docentes Facilitadoras se asocian con el despliegue de Roles Participativos de los Alumnos (*Hipótesis N° 1*).

En este sentido, hemos encontrado que la participación de los estudiantes aparece únicamente cuando se dan estilos docentes que tienden a la facilitación. Esto podría interpretarse como un encuentro de subjetividades, que promueva la construcción y el despliegue de un saber público, que estaría destinado a todos, que cualquiera lo pueda aprender, ya que son saberes criticables, modificables y contrastables, que conllevan un espacio de diálogo (Cullen, C.,1997). Esto propiciaría una actividad intersubjetiva mediada semióticamente, puesto que para explicar la constitución de un sujeto humano, debería hacerse sobre la base de la participación del mismo en situación social y en la relación mediada por el lenguaje (Baquero, R., 2001).

Si bien frente a los profesores que desarrollan estilos facilitadores, se encuentran los alumnos que despliegan conductas activas y participativas, también algunos alumnos se mantienen pasivos y/o indiferentes frente a dichos estilos. Sin embargo, estos docentes, por las características de dicho estilo, cuentan con la posibilidad de resolver las situaciones de pasividad y/o indiferencia para re-conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, docentes que empatizan con alguno de los alumnos que se ven obstaculizados en su aprendizaje ofreciéndole

herramientas materiales y afectivas para lograr la incorporación a la actividad-participación. Pero ello desde una propuesta que indague en las prácticas de subjetividad, que permitan rastrear la operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límites y las simbolizaciones producidas, ya que las formas de producción de subjetividad se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas (Duschatzky, S., 2007).

Por otro lado, la comunicación es la base inicial necesaria para la actividad docente y, fundamentalmente, para el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esto no significa que el profesional deba presentarse como un “artista en escena”, sino que con el manejo de técnicas adecuadas, debería poder sobrellevar las contingencias y dificultades cotidianas que en su práctica se le presentan. La comunicación implica la interacción verbal, gestual y corporal, analizando la receptividad, los códigos, la inclusión y exclusión que ello provoca, así como los obstáculos y situación favorables (Pichón Rivière, E., 1996). Porque lo facilitante no debería ser confundido con actitudes docentes laxas, amplias en extremo, que no construyen limitaciones necesarias para el aprendizaje. El estilo docente facilitante podría relacionarse más con actitudes flexibles pero enmarcadas, que dan lugar a las subjetividades diversas pero sosteniendo y encausando, para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en la literatura específica se pueden hallar diferentes experiencias que siguen estos desarrollos, teniendo en cuenta que las diferentes líneas de fuerza que se dan en un proceso grupal, incluyen entre otras la cooperación, la comunicación y el aprendizaje (García, D., 2001).

Como pudo observarse en los resultados, no sólo encontramos la emergencia de la participación y actividad de los alumnos enmarcados en estilos docentes facilitadores, sino que también hemos hallado que el entusiasmo frente a las propuestas didácticas y materiales también se asocia con dicho estilo. Es decir que podríamos pensar que estos estilos generarían clima de confianza, como ambiente facilitador, donde puede emerger la capacidad de curiosidad y de explorar, favoreciendo los procesos creativos en su función transicional (Winnicott, D., 1971).

Por otro lado, también pudimos observar que la comunicación de tipo inclusiva de los alumnos enriquece y se ve beneficiada a la vez de estilos docentes

facilitantes, que promueven espacios de debate, de feedback comunicacional, creando una escuela “incondicional”, como lo expresa Derrida, J. (1998) a propósito de la universidad moderna para generar un saber y un pensamiento de *verdad*. Ya que, cuando los estilos docentes tienden a la restrictividad no se observan modalidades inclusivas de comunicación por parte de los alumnos, pero sí modalidades distantes y retraídas.

En este mismo sentido, en todos los casos donde se registraron actitudes docentes de acompañamiento-sostén en la resolución de problemáticas, se observó una actitud de participación activa en los alumnos. Ello nos permite pensar en la importancia del respeto del docente por los ritmos propios y singulares de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje, como bien lo demuestran las experiencias de Freire, P. (1998) donde el foco está puesto en las particularidades de la vida cotidiana de cada alumno para, desde allí, abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la alfabetización misma. Vale aclarar, que las actitudes de acompañamiento y sostén aparecieron directamente asociadas con los estilos docentes tendientes a la facilitación.

Si bien hemos encontrado diferencias significativas entre el despliegue de modalidades participativas o pasivas estudiantiles en su relación con los estilos docentes, la mayoría de los alumnos observados reconocen la autoridad del docente como conductor de la clase y como orientador del aprendizaje. Ya que no se ha encontrado una actitud activa de conflictividad y de cuestionamiento a la autoridad y/o institución educativa por parte de los alumnos. Por ello podríamos pensar que la autoridad es percibida, ya sea con respuestas de aceptación o de indiferencia por parte de los alumnos, pero sin hallarse conductas activas combativas y/o intolerantes. ¿Podríamos pensar que esta modalidad ausente es característica o propia de nuestra época? Tenti Fanfani, E. (2000) expone tres problemas en la escolarización masiva de adolescentes y jóvenes: 1) Identidad y cultura adolescente. 2) Eje político de la modificación de los equilibrios de poder entre generaciones y 3) Sentido de la experiencia escuela para adolescentes y jóvenes. Propone una escuela abierta, con adolescentes protagonistas, que ayude a elaborar sentido de pertenencia y desarrollo de personalidad.

Por otro lado y, reforzando las ideas previas, observamos que las estrategias docentes restrictivas se asocian con el despliegue de roles no-participativos de los alumnos (*Hipótesis N° 2*).

Hemos hallado que cuando el estilo docente tiende a la restrictividad sólo se observa la emergencia de modalidades estudiantiles no-participativas, tendientes a la pasividad. Ya que la no participación puede leerse como un valor que denota pasividad, aunque no necesariamente por desconocimiento o incapacidad de comprensión, sino que podría ser una conducta que muestra disconformidad. Esa pasividad lo alejaría parcial o completamente de la situación. A partir de allí, los alumnos podrían interpretar que el resto del entorno (otros profesores, preceptores, compañeros, lugares físicos), tendrán la misma actitud, atribuyéndole factores negativos para su formación. El riesgo de estas situaciones enmarcadas en la restrictividad, podrían contribuir a una percepción de soledad-aislamiento, teniendo que “crear” forzosamente su propio maestro interno, para no desobjetivarse como individuo no siendo reconocido por el otro. Por eso Cragnolini, M. (2007) se pregunta cómo sería la comunidad del resto. Y responde: sería la extraña comunidad de los resistentes exiliados de todo sí mismo y de toda propiedad, que asumen el pensar no como el cierre de heridas, sino como el “vivir” en la herida. Vivir en la herida sin querer ocultarlas, sanarlas o cerrarlas, es posible desde un pensamiento del resto, que resiste, como pensamiento de la restancia, al deseo devorador del otro. Aunque en ese proceso de deconstrucción, los caminos posibles dependerán de los recursos con los que cuente el sujeto, de la riqueza de las posibles identificaciones, de su tolerancia a la frustración, de la violencia en su entorno y sus modalidades para resolver las situaciones.

Frente a las estrategias docentes restrictivas nos encontramos con conductas de acatamiento, donde están ausentes la creatividad, la espontaneidad, la alegría, la posibilidad de equivocarse, reparar el error, comunicarse, compartir y aprender. Aunque en otros casos, los alumnos ven en esta restricción un “juego violento” y unilateral, donde el poder del conocimiento lo tiene el docente y no lo comparte. Aquí vuelve Tenti Fanfani, E. (2000) a proponer una escuela que forme personas en su aspecto físico, afectivo, cognositivo, sensible y ético, que fomente y acompañe en sus proyectos de vida.

El uso del material didáctico, señala un significado especial en la obtención de resultados. Se encontró la utilización de los mismos, en los casos de profesores que desarrollaban estrategias facilitadoras. Tal es el caso de varias clases de matemática, en las que se utilizaron representaciones gráficas con medición en escala. Del mismo modo en clases de historia y geografía en donde la ubicación espacial en mapas, fue muy alentador. También en la representaciones de líneas de tiempo para la comprensión de los procesos históricos.

Es que el uso de materiales concretos, para el entendimiento de algunos temas específicos, resultan facilitadores en la enseñanza. Si bien se trata de alumnos que ya han superado el estadio de este tipo de operaciones (Piaget, J., 1993), el remontarse a etapas anteriores les produce seguridad y conexión con sus conocimientos previos.

Debemos recordar que el conocimiento se articula con otros saberes adquiridos anteriormente, dando conexión y aseveramiento de lo ya conocido. Así el sujeto se constituye en su propia historia, o subsana las falencias, los huecos que pudieron haber quedado como consecuencia de irrupciones ajenas a su voluntad o aún propias de la constitución de su psiquismo, en etapas de formación de Procesos Primarios.

En la medida en que pueda constituir su subjetividad, es que no sentirá el conocimiento a adquirir como imposible; será un conocimiento a aprehender y que a la vez lo constituya (Duschatzky, S., 2004).

Sabemos que nos referimos a alumnos de entornos socio-culturales en riesgo, por lo que es necesario que tengan la posibilidad de resignificarse en su proceso de crecimiento.

Es adecuado tener presente al concepto de Winnicott (1971), de objeto transicional, para referirse a las zonas intermedias entre sujeto y objeto en donde la actividad creadora y la proyección de lo introyectado, lo constituya. El autor sostiene que además de esta doble exposición, es necesaria una tercera, que es la experiencia que le permite reconocer y aceptar la realidad. Es lo que en la vida

adulta le permitirá valorar el arte y la religión. El término de objeto transicional deja lugar para el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar semejanzas y diferencias. Es la raíz del simbolismo en el tiempo, que describirá lo subjetivo de lo objetivo y progresará hacia la experiencia.

En acuerdo con la primera hipótesis, se señala que las estrategias docentes flexibles, permiten actividades reflexivas y creativas. Los resultados arrojan mayor porcentaje de este tipo de prácticas, ante las memorísticas y repetitivas. Se funda esta diferencia, en que estas últimas no producen en el alumno un pensamiento nuevo, propio, argumentado y sostenido en su convicción.

Refiriéndose a la escritura y por lo tanto al pensamiento de Dèrrida, la Lic. Cragolini, M. (2007), explica que existen pensamientos que tiemblan, se mantienen en una zona extraña, indiscernible, indeterminable; pero también es el pensamiento que tiembla, el que arriesga, el que asume la incerteza y desdeña las seguridades.

Estas estrategias docentes flexibles generan en los alumnos actitudes de permiso para ahondar en estos pensamientos. Explica la autora más adelante que su escritura se mantiene en el umbral de la filosofía, desarticulando la idea de géneros y los límites de los saberes. El escritor cree dominar la palabra, pero no puede. La escritura no es un lugar de resguardo en la seguridad de un yo, sino exposición a una amenaza; amenaza de convertirse en otro, que es nadie, un lugar vacío.

Para Dèrrida la reconstrucción es un constante temblor. Pone en jaque lo verdadero y lo falso, las oposiciones forma y fondo; centros y orígenes. Los límites se tornan difusos y el trabajo se realiza en los bordes.

Si se optara por estrategias docentes rígidas, memorísticas, se está repitiendo el discurso hegemónico de la tradición occidental que pretende la seguridad del edificio, con jóvenes que no cambien nada, que no se alteren los hilos del poder y que no se empoderen en sí mismos.

Es el “entre”, así como el “quizás” nietzscheano, del interpretador que le permite opinar, crear hipótesis, estructurar formas de vida, en primer lugar. En segundo lugar el cuerpo, su cuerpo, que habla de distintas formas y que necesita que lo quieran. Enseñar a amarlo, no como lugar de enfrentamientos, de exposición, de sometimiento a situaciones extremas.

En tercer lugar el resto, que no conozco, que no sospecho, que no encuentro, que no quiero mirar y que sé que está. El ejercicio de preguntar siempre por el resto. Como el docente que pregunta: ¿entendieron? ¿quieren preguntar algo? ¿necesitan que explique de nuevo?

En cuarto lugar el plantearse quién habla, no sólo qué me dice, sino quién y desde qué lugar lo dice. En quinto lugar cómo nos hablan los seres humanos de otras épocas y lugares ¿qué estrategias del lenguaje usan y para qué? ¿por qué eso es texto escrito y cuál es mi texto escrito?

Por último una puerta abierta y el traslado de la responsabilidad de vivir. Es tu momento, tu hora ha llegado. Y como expresa Derrida en “Universidad sin condición” terminen ustedes esta disertación.

El porcentaje presentado para ítem de inclusión, es significativamente positivo. La necesidad y la convicción de que la tarea docente es fundamentalmente “feedback”, comunicación con el otro, atraviesa los planteos didácticos y las teorías de aprendizaje de hoy.

Sólo presentan distancia hacia el alumno, el profesor que no ama su propio saber y su actitud en la tarea no irradia despliegue hacia el mundo. Responde a un modelo de entendimiento en donde los contenidos son valores propios y deben permanecer ocultos. Así no generará subjetividad en los jóvenes, porque tampoco se percibe a sí mismo como un sujeto en exposición.

Dice Levinás, E.,(1987) que la subjetividad es sensibilidad, exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros. El autor plantea que la noción de subjetividad se independiza de la aventura del saber y en la

corporeidad del sujeto, no se separa de la subjetividad, si es que en la asignación de sentido que se remonta al uno-para-el-otro, hay una significancia de la significación.

La subjetividad de la sensibilidad es un abandono sin retorno, materialidad, cuerpo sufriente para el otro.

Para Levinás la importancia del otro lo lleva al concepto de *proximidad* como “humanidad”. La proximidad no es reposo, sino que es inquietud, no-lugar. No se trata de un simple paso al punto de vista subjetivo. Acercamiento es fraternidad, es anterior a la conciencia, es una aceptación de la fraternidad. Es la *significancia*. Es en la proximidad que se teje todo compromiso. El prójimo es el hermano y la comunidad comienza a su vista; el prójimo me emplaza antes de que yo lo designe.

El planteo de la búsqueda de una pedagogía que plasme estos conceptos, deben contaminar todos los estratos, huecos, áreas, niveles y recónditos sitios donde haya educación. Tanto en la familia y la familia con la escuela, como la comunidad y la comunidad con la escuela y la familia. Luego cada una de las áreas de la institución: patios, pasillos, direcciones, administraciones, consejos, servicios, amueblamientos y tecnología. Y el aula: centro neurálgico de este extraño, vapuleado, deseado, significativo y moderno lugar donde se conjuguen estos lazos fraternos y comunitarios. Dejando de lado la competitividad, el rigor, la exigencia, la excelencia, para pasar a la solidaridad, la comprensión, el trabajo y la alegría.

En la resolución de problemáticas el docente toma una actitud mayoritariamente de acompañamiento y sostenimiento, frente al ritmo de aprendizaje del alumno. Intercala momentos de ayuda con otros de exigencia y precisión de la tarea. Así lo evidencia la muestra tomada para el presente trabajo, en donde se encuentran aún actitudes docentes de indiferencia por un lado y por otro de sobre-exigencia, causando en los alumnos inadecuación, represión, inhibición e indiferencia, perdiendo la posibilidad de tener un buen vínculo con el aprender.

J.L. Nancy expresa en el libro de Esposito, R. (2003) el concepto de *conloquium*, refiriéndose a comunidad como intercambio, puesta en común, una concentración de pensamientos. Esta cuestión es “ser-juntos”, “ser-en-común”. El

cum latino es lo que vincula, junta, un yugo, una yunta, el *munus* del *communis*. Lo común es lo no propio. Así lo público es lo no privado, es la general, lo colectivo, en contraste con lo particular.

Lo común hace que los sujetos deban, porque ninguno de ellos es enteramente dueño de sí mismo; expropia su subjetividad. Es una desapropiación que inviste y descentra al sujeto propietario. En la comunidad los sujetos no hallan un principio de identificación; sólo encuentran un vacío, que los hace ausentes de sí mismos.

Cita Blanchot, M. (1999) a J.L. Nancy al referirse a la comunidad de los hombres como desarrollando el principio de una humanidad transparente, producida por ella misma, inmanente: designa la inmanencia del hombre al hombre, que es su obra, la obra de todo. Esta inmanencia disuelve el planteo de una realidad individual.

La comunidad es lo que persiste en la base de cada ser, como principio de insuficiencia. Su sustancia está impregnada por cada otro; lo que pienso no lo he pensado solo; la existencia de cada ser, reclama lo otro o una pluralidad de otros.

Este concepto de comunidad analiza, profundiza y particulariza aspectos de la sociedad actual y del sujeto en ese entorno, mostrándose la crisis.

En este concepto de *cum* es donde debe ubicarse la base de la relación docente-alumno; allí hay un encuentro. Es la relación de un sujeto con experiencia de su propia vida y un cuerpo de contenidos a disponer, frente a otro sujeto con otras experiencias y con la responsabilidad de tomar lo que considere necesario.

12. CONCLUSIONES

En esta tesis se investigaron los tipos de estrategias de enseñanza en el ejercicio docente, los tipos de roles desplegados por los alumnos del nivel secundario y la relación entre ambos en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El interés central de este estudio fue explorar si las estrategias docentes facilitadoras se asocian con el despliegue de roles participativos de los alumnos y, a su vez, si las estrategias docentes restrictivas se asocian con el despliegue de roles no-participativos de los alumnos.

A tal fin, se construyeron categorías que permitieron diferenciar estrategias docentes facilitadoras y restrictivas, en base a las observaciones y entrevistas realizadas, así como categorías para diferenciar roles de alumnos participativos y no-participativos y, finalmente, se analizó la relación entre dichas estrategias docentes y dichas modalidades estudiantiles.

El trabajo realizado permitió responder a los objetivos y a las preguntas planteadas y, a su vez, dejó abiertos nuevos interrogantes para la profundización del conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje –a partir de situaciones concretas de clase- y los vínculos interpersonales entre docentes y alumnos del nivel secundario.

Este trabajo puede considerarse un aporte para enriquecer las reflexiones de los docentes sobre sus propias prácticas, promoviendo que los profesionales de la educación realicen revisiones críticas focalizando en la utilización de materiales didácticos, los tipos de actividades propuestas, las actitudes comunicativas, las actitudes frente a la resolución de problemáticas y las actitudes hacia las necesidades de los alumnos. A su vez, todas estas variables deben ser contextualizadas y puestas en relación en el marco de interacciones docentes-alumnos y, más aún, entre la comunidad educativa en sí misma.

Más allá de adoptar una teoría pedagógica más amplia o flexible, más moderna o de moda; pensamos que pequeñas actitudes, gestos, frases, disposición corporal y ánimo, resultan más facilitadoras para el proceso de aprendizaje-aprendizaje. No obstante la puesta en marcha de técnicas grupales, comunicativas,

reflexivas y de estudio específico para las distintas áreas de conocimiento, son necesarias para no dejar en la improvisación la tarea pedagógica. Porque encontramos que lo facilitador del aprendizaje es la combinación y complementariedad entre distintos dispositivos y herramientas didácticas (sean éstas más tradicional o más novedosas), y no el uso de un estereotipo de práctica. Por eso se podría hacer un análisis más profundo aún del tipo de actividades propuestas, ya que tienen distinto valor el uso de actividades prácticas-reflexivas y participativas en el comienzo de un tema, por ejemplo, para el planteamiento de un problema; así como son necesarias las actividades memorísticas para fijar los conocimientos y para asentar ciertas prácticas metodológicas. Cuando se usan unilateralmente las memorísticas, o como único recurso una técnica que se repite a lo largo de todo el año, el interés didáctico podría agotarse, el alumno se aburriría, no se motivaría, perdería el interés, etc.

Es de gran valor el trabajo a partir de lectura de cuentos enmarcados en situaciones reales y concretas de la vida de estos jóvenes. Luego analizar y debatir todo lo que la literatura logra atravesar y decir en sus contextos, personajes, conflictos, textos denotados y connotados. Estos cuentos se pueden presentar en forma escrita, graficada, en videos, fotos, etc., poniendo el cuento en los nuevos núcleos de sentido que se generan, así como la renovación para que no se reproduzcan las desigualdades estratificadas, como si fueran “herencias insalvables”, separando interpretación de hechos.

Destacar palabras como la esperanza de la transformación, humanización, subjetividad que valore la comunicación, la tolerancia, la heterogeneidad, la solidaridad, el compromiso de fe y la responsabilidad de nuestros actos.

Por estos motivos, hoy es necesario rever temas como: razonamiento lógico e inductivo; memorización; ejercitación y práctica; autoestima y autocrítica; sostenimiento del objetivo a largo plazo; deseo y conocimiento significativo para cada uno y para el entorno; apropiación y transformación del conocimiento y de la realidad.

Es a partir de estos desarrollos que podemos pensar en ciertas limitaciones de nuestra investigación: Nuestra exploración se ha centrado en una sola escuela, en un solo año escolar y en dos áreas del conocimiento (matemática y ciencias sociales), por lo que resultaría de interés ampliar los estudios hacia otras escuelas, con diferentes ubicaciones geográficas y poblaciones escolares, con diferentes orientaciones, así como otras áreas del conocimiento. Dicho interés se basa en la necesidad de explorar nuevas modalidades estudiantiles así como tipos de estrategias y estilos docentes para realizar un abordaje más complejo aún de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para partir de cierta línea de pensamiento e investigación, se puede reconocer tres grandes grupos de acuerdo a los objetivos que se plantean. El primero está referido a los Ministerios, Direcciones Generales, Inspecciones, Administraciones, Consejeros hasta sus vinculaciones políticas. Puesta su mirada en la escuela, su objetivo es facilitar los aspectos legales, reglamentaciones, circulares, resoluciones, solucionando temas concretos, generales y particulares de cada zona, distrito y/o escuela. El segundo se constituye en los servicios, consejos Escolares, amueblamientos, tecnología, infraestructura edilicia, arquitectura y construcciones hasta sus niveles políticos. Su objetivo es contribuir, dar, entregar todo lo necesario a cada escuela según lo pedido. Por último se concreta en la escuela, la comunidad socio-cultural, familia, docentes, alumnos, servicios de salud, asistencia social y psicológica, directivos y secretarios, maestranza, mantenimiento, personal auxiliar. Su objetivo es más difícil aún, porque involucra personas con diferentes ideas y formas de pensar, pero deberán consensuar, aunar y constituir una unidad. Desarrollar todas las técnicas posibles de diálogo, apertura, escucha; de mediación, cooperativismo y solidaridad, actividades placenteras, integradoras y creativas; distribución de tareas participativas. Apuntar a expresar y representar manifestaciones culturales diversas, según orígenes, formas de pensar y de sentir, conceptualizaciones éticas y educativas, científicas y artísticas, corporales y deportivas, de salud, alimentación, descanso y recreación, con asiento en la responsabilidad y el compromiso. Así es como surgirá la justicia que con espíritu crítico, construirá una ética de la responsabilidad inteligente.

Una de las propuestas que se desprende de esta tesis, es la promoción y construcción de Jornadas y Talleres que apunten a: a) capacitación y reflexión de los docentes sobre las modalidades comunicativas y posibles herramientas para mejorar la comunicación con los alumnos; para que los docentes puedan compartir sus experiencias y opiniones; para poder confrontar en un marco de diálogo estas dos modalidades de trabajo que hemos señalado estrategias -restrictivas y estrategias facilitantes-. b) aproximación a nuevas actividades y materiales didácticos (por ejemplo, nuevas tecnologías) así como capacitación sobre sus usos para la incorporación a las clases; c) talleres para crear espacios de participación, comunicación, opinión y creación para promover la propia conciencia con respecto a los propios procesos de aprendizaje y de enseñanza; interrogarse sobre los prejuicios, limitaciones y capacidades.

Se desprende de lo analizado hasta aquí, que se pueden identificar dos núcleos de representaciones: la naturalización y la idealización. Se debe prestar atención a estos ítems, ya que se podría orientar la descontextualización y reduccionismo del concepto de estudiante de escuela secundaria. Al mismo tiempo genera un malestar entorno a los adultos (profesores, directores, auxiliares y aún padres), por no ampliar y flexibilizar estos modelos.

Por eso los talleres conjuntos de docentes y alumnos podrían dar luz sobre el valor del discurso docente y su repercusión en el alumno. De la misma forma los medios masivos de comunicación y los recursos didácticos utilizados se definen como portadores de un valor y un criterio que debe ser analizado en conjunto, debatidos y experimentados, con la posibilidad posterior de modificar, rectificar y redefinir las necesidades mutuas.

Generar espacios formativos para los docentes en ejercicio, que sean participativos, críticos e instrumentables, es parte de la presente propuesta. El diálogo abierto, incorporando experiencias e historias, contenidas por el grupo de referencia, que se inserte en la realidad que viven y desarrollar sus actividades profesionales, construye un tipo particular y único que corresponde a ese ámbito y a esa subjetividad.

Ante los resultados obtenidos se puede exponer que el predominio de estilo docente facilitante, se observa tanto en profesores de corta experiencia, como de largos años de trayectoria. A partir de los comentarios en las entrevistas, es valioso subrayar que los docentes recuerdan, atesoran y repiten experiencias de estilo facilitante que han vivido como alumnos, en escuelas secundarias y en su formación profesional. En relación a estos aportes de nuestra tesis, creemos que es fundamental que dichos conocimientos se incorporen en la formación de futuros docentes, ya que apuntan a reflexionar sobre diversas áreas que constituyen estilos de la docencia.

Es desde el docente, desde la persona que toma este ejercicio de enseñar como modo de vida, que haya recorrido estos caminos sin camino, que muestre fisuras o grietas, hasta reconstruir sus estructuras metafísicas. Que conozca sus cuerpos simples, sus péndulos y oscilaciones; sus relaciones con otros cuerpos para constituirse en reales; sus fisuras dibujadas en su muro blanco; que se reconozca en sus zonas indiscernibles, entre su animal y su humano; ponga en acción su carne y su cabeza; por último dispuesto a descubrirse, reconocerse y declararse sujeto del deseo; a veces como enfermo, otros como loco, otras reflexivo que habla y trabaja; un docente que problematiza hasta los límites de la ética y la estética. Puede ser que allí se encuentre con otros y se descubran en estos campos de senderos desaparejos, se reconozcan y contagien estos modos a determinar.

Puede ser que allí se encuentren con jóvenes que necesitan y a los que necesitamos para seguir, para continuar, para continuar creyendo, para creer en la vida y en el amor positivo entre los seres humanos.

En cuanto al ritmo de aprendizaje de los alumnos, el docente fundamentalmente debe manejar el método inductivo, la pregunta debe guiar la clase. El alumno sabe y debe descubrir lo que no sabe. La sobre-exigencia y la indiferencia son dos caras de una misma actitud: es el preconcepto de que el alumno no puede, no quiere, no sabe, no se esfuerza, no le interesa. Sí es cierto que hay algo que no sabe, pero necesita de otro para descubrirlo.

En el presente trabajo se parte de un alumno con un yo débil, incapaz de cuestionar el sistema, la escasez de recursos para lograr sus objetivos, el empobrecimiento al abandonar sus metas, la falta de convicción en que la combinación teoría-práctica abre posibilidades de resolución. Se advierte un apego a los procesos concretos de aprendizaje, donde lo espiritual, lo ético y lo abstracto no están presentes. Pregunta por la utilidad del conocimiento y allí pierde el vuelo hacia su propio entendimiento.

Sus posibilidades se limitan a quedar fuera o entrar en un juego donde la violencia lo lleva a apropiarse de un lugar, generando más violencia, buscando códigos que lo subjetivicen y a la vez lo alejen de sí mismo.

Aquí es donde este sistema educativo debe desarticularse para alcanzar y rescatar esos restos humanos dolidos, que no pueden reconocerse como sujetos; donde el otro es violencia y horror, porque es lo que vivió desde hace dos generaciones. Aquí es donde el docente que tuvo esa constitución subjetiva de su familia y entorno social, debe estar dispuesto a rescatar y comprometerse, sabiendo que su tarea es dolorosa. Y los docentes de ese mismo medio precario, injusto, violento y desubjetivizador, debe apoyarse en su fe, en los otros y en esa visión de un futuro mejor que seguramente está vislumbrando.

Cuando se habla de conceptos de protección-obediencia, muerte, delito y otros, en educación se está hablando de disciplina: esa palabra que marcó nuestro sistema educativo con discriminatorios conceptos éticos, moralinas encubiertas de poderes nefastos. Desde ya que el régimen de convivencia, las formas dialogadas y consensuadas representan una sociedad abierta, inteligente, que permite representar a todos, escuchando, tolerando y aceptando al otro en la heterogeneidad. Esto conducirá a la manifestación del deseo de aprender.

Porque, en definitiva, como dice Derrida, J. (1998), la palabra profesor viene de profesar que significa declarar públicamente, como acto de fe, como declaración performativa, lo que implica comprometer nuestra responsabilidad; trabajo comprende compromiso situado en un cuerpo vivo, no es pasivo, implica una actividad productiva.

El presente trabajo tiene como propuesta última, abrir los interrogantes sobre el tema de la relación docente-alumno, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es deseable que esto genere una investigación futura, con los recursos materiales y humanos idóneos y responsables, para aportar a la educación de nuestro país y para las generaciones futuras. Es suficiente testimonio de nuestro paso por todos estos avatares, el trabajo, la reflexión y la transformación que se ha podido hacer hasta el momento. Siempre hay algo más por hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- * ÁLVAREZ-GAYOU, J.L (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Ed. Paidós.
- * ARROYO, M., TIRAMONTI, G. y otros (2011) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. Ed. Homo Sapiens.
- * AVOLIO DE COLS, S. (1971) *La tarea docente*. Buenos Aires. Ed. Marymar.
- * BADIOU, A y ZIZEK, S. (2012) *Filosofía y actualidad. El debate*. España. Amorrortu editores.
- * BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994) *¿Existe la infancia ?* Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación N° 4. Buenos Aires. Año 2.
- * BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- * BAQUERO, R. (2001) *Fracaso escolar, educabilidad y diversidad*. Revista

- Ensayos y experiencias. Argentina. Ed. Novedades Educativas.
- * BEAL, G. t otros (1962). *Conducción y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
 - * BLANCHOT, M. (1999) *La comunidad inconfesable*. Madrid. Ed. Arena.
 - * BLEICHMAR, S. (2007) *Dolor país y después ...* Buenos Aires. Ed Libros Del Zorzal.
 - * BOURDIEAU, P.- PASSERON, J.C. (1977) *La Reproducción*. Barcelona. Ed. Laia.
 - * BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1994) *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires. Ed.Cántaro.
 - * BROUSSEAU, G. (1999) *Los diferentes roles del maestro* en “Didáctica de la Matemática”. Parra, C. (compiladora) Buenos Aires. Ed. Paidós Educador.
 - * CABIB, S. y CULEBRA MASON, S. (1988) *Manual teórico-práctico de Psicología Educativa* en “Teoría de Aprendizaje”. Buenos Aires.Ed. Kapelusz.
 - * CALDO, M.; GRAZIANO, N.; NARTINCHUK, E. y RAMOS,M. (2009) *La infancia en las representaciones de los y las maestros/as*. Programa Científico de la UNTREF.
 - * CAMILIONI, A. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
 - * CAMILIONI, A. (1996) *Debates constructivistas: constructivismo y educación* Buenos Aires. Ed. Aique.
 - * CARLI, S. (2006) *Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
 - * COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires. Ed. Lumen-Humanitas.
 - * CRAGNOLINI, M. (2007) *Dèrrida, un pensador del resto*. Cap. 4. Buenos

- Aires. Ed. La Cebra.
- * CULLEN SORIANO, C. (1997) *La escuela como vigencia de lo público*. En *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
 - * CULLEN SORIANO, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires Ed. Paidós.
 - * DELEUZE, G. (1977) *Empirismo y subjetividad*. Barcelona. Granica Editor.
 - * DERRIDA, J. (1982) *La Universidad sin condición* Conferencia 1998.
Cómo comienza y cómo acaba un cuerpo docente. Conferencia 1999.
Espectros de Marx: el Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional. Exordio. Madrid. Ed. Trotta.
 - * DESCARTES, René (1965) *Discurso del método* en "Obras Escogidas" Buenos Aires. Ed. Punto de Encuentro.
 - * DÍAZ, E. (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Biblos.
 - * DÍAZ BARRIGA, F. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Ed. Mc Graw Hill.
 - * DUSCHATZKY, S. (2005) *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Ed. Paidós
(2007) *Chicos en banda*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
(2011) *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
 - * ESPOSITO, R. (2003) *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu.
 - * FERNÁNDEZ, A.M. (2008) *El campo grupal* Notas para una genealogía. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

- FERNÁNDEZ, A.M. (2007) *Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- * FOUCAULT, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. Prefacio. Ed. Siglo XXI
 - * FOUCAULT, M. (1986) *La verdad y las formas jurídicas*. México. Ed. Gedisa.
 - * FOUCAULT, M. (1986) *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. México. Ed. Siglo XXI.
 - * FOUCAULT, M. (2008) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.
 - * FREIRE, P. (1998) *La educación como práctica de la libertad*. México. Ed. Siglo XXI.
 - * FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la autonomía*. Argentina. Ed. Siglo XXI
 - * GARCÍA, Dora (2001) *El grupo. Método y técnicas participativas*. Argentina Ed. Espacio.
 - * GUATTARI, F. (1996) *Caosmosis* Buenos Aires. Ed. Manantial.
 - * HILLERT, Flora M. (1990) *Enseñanza, Aprendizaje y Conocimiento*. Buenos Aires. Ed. INPAD.
 - * HOBBS, T. (1979) *El Leviatán*. Madrid. Editora Nacional.
 - * KAPLAN, A. y BEREZÁN, Y. (2014) *Violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas*. Argentina. Ed. Noveduc para FEPAL.
 - * LACAN, J. (1963). *Seminario XI*. Buenos Aires. Paidós 1988.
 - * LENZI, A. y CASTORINA, J. (1988) *La problemática del aprendizaje en la teoría piagetiana*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila
 - * LEVINÁS, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Cap.3

- Sensibilidad y proximidad*. Salamanca. Ed. Sígueme.
- * LOPEZ ESTRADA, R. E. y DESLAURIERS, J. P. (1991) *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación de trabajo social*. Buenos Aires. Ed. Margen 61.
 - * MARRADI – ARCHENTI – PIOVANI: (2010) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina. Edición Revisada. Cengage Learning.
 - * MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative expanded sourcebook data análisis: an* (2º ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
 - * MORÍN, E. (2011) *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión.
 - * MOVIMIENTO ARGENTINO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE (1980;34) Revista LIMEN. Año XIII. Nº 89. Febrero 1985. Argentina.
 - * PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3º ed) Tousand Oaks, CA: Sage.
 - * PÉREZ GÓMEZ, J. (1985) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
 - * PIAGET, J. (1977) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Psique.
 - * PIAGET, J. (1993) *Seis estudios*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Ariel.
 - * PICHON RIVIÈRE, E. (1996) *El proceso grupal*. Argentina. Ed. Nueva Visión.
 - * POZO, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Ed. Santillana.
 - * RIVELIS, G. (2009) *Freud: una aproximación a la formación profesional y la práctica docente*. Argentina. Ed. Noveduc.

- * RUBIN, H. J. y RUBIN, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- * SACRISTAN, G. (1982) *La pedagogía por objetivos*. Madrid. Ed. Morata.
- * SOUTO, M. (1987) *El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa* en Revista Arg. De Educ. N° 8 AGCE Bs. As.

(1996) "La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal" en *Corrientes didácticas contemporáneas* Camilione, A. y otros. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- * STEINER, R. (2011) *Principios pedagógicos*. Conferencia en Universidad de Oxford. The birth of Waldorf Education in Britain.
- * STERN, D. (1985) *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires, Ed. Paidós

1990.
- * TENTI FANFANI, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia. Ed. Seminario de Escuela Joven.
- * TIRAMONTI, G. (1985) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Bs. As. Ed. FLACSO/PBA Serie de reflexiones y avances de investigación N° 1.
- * TORRE, S. de la y BARRIOS RIOS, O. (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. España. Ed. Octaedro.
- * Veer, R. van der y Valsiner, J. (1991) *The social mind*. Clark University. Dpt. Psychology. USA.
- * Wertsch, J. (1988) *Vygotsky: and the social formation of mind*. USA. Ed. Harvard University Press.

* WINNICOTT, D. (1971) *Realidad y juego*. España. Ed. Gedisa.

PELÍCULAS	Director	Año
Tras los muros o La clase	Laurent Cantet	2008
La educación prohibida	Germán Doin	2012
Pizza, birra, faso	Stagnaro-Caetano	1998
Buena vida (delivery)	L. Di Cesare	2004
Belgrano (vida de M. Belgrano)	S. Pivotto	2010
Revolución. El cruce de los Andes	L.Ipiña	2010

ANEXO

Instrumentos de Observación

Observaciones y Entrevistas realizadas

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 1

1. Utilización de Materiales Didácticos

(Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)

Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles?
		X	Pizarrón tizas escuadra cuadernillo

2. Tipos de Actividades Propuestas

Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas- Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	

3. Actitud Comunicativa

Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).
X	

4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas

Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).
	X	

5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos

No Empática (Evita hacer aportes para el	Empática (Hace aportes pertinentes para el	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y

proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 1			
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
		X	
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
		X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
	X	X	
5. Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
	X	X	

Observación Global	Tendencia a la participación activa
---------------------------	-------------------------------------

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 2			
1. Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Pizarrón tizas cordón gráficos
	X		
2. Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).		Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).
	X		
5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática	Empática	Oscilante	

(Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	(Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	(Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 2			
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
		X	
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
		X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
	X	X	
5. Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
	X	Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
		X	

Observación Global	Tendencia a la participación activa
---------------------------	-------------------------------------

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 3			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles?
		X	cuadernillo figuras dibujos instrumentos de medición
2. Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas- Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígid (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).		Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).
	X		

5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos

No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 3

1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos

Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad	Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad
	X

2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas

Acatamiento (Automatidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).
		X

3. Actitud Comunicativa

Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).
X		X

4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas

Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).
	X	X

5. Planteo de las Necesidades Propias

No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con	Con

reales”-).		Predominio de Plantear	Predominio de No Plantear
		X	X
Observación Global	Tendencia a la actividad		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 4			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Pizarrón tizas Ejercicio tipo
	X		
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. “Copie y pegue”).	Prácticas- Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).		Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).

	X		
5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X		X
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 4			
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
		X	
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automatización en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
		X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
	X	X	
5. Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	

desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la participación activa		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 5			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles?
	X		Pizarrón tizas cuadernillo
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del	

actividad individual, personal).	estimulación acorde).	alumno).	
	X		
5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 5			
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
		X	
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
		X	
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
	X	X	
5. Planteo de las Necesidades Propias			

No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
	X	X	X
Observación Global	Tendencia a la participación activa		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 6			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Ejercicios de evaluación
X			
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X	X	
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	

X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
	X		
5.Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X	X	
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 6			
1.Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
		X	
2.Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
		X	
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	

	X	X	
5.Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
	X	X	X
Observación Global	Tendencia a la participación activa		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 7			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Mapa dibujo
	X		
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).

X			X
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).		
	X		
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
X			
5.Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
X			
Observación Global	Tendencia a la actitud restrictiva		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 7			
1.Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X			
2.Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
X			
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).		Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).

				X
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas				
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).		Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
X				X
5.Planteo de las Necesidades Propias				
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).		Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
			Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
X				X
Observación Global	Tendencia a la pasividad			

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 8				
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)				
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Evaluación escrita individual	
X				
2.Tipos de Actividades Propuestas				
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígid (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).	

X			X
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).		
	X		
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
X		X	
5.Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
X		X	X
Observación Global	Tendencia a la actitud restrictiva		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 8			
1.Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X			
2.Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
X			
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).		Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).

	X		
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
X			
5.Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
X		X	
Observación Global	Tendencia a la pasividad		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 9			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles?
	X		Mapa Carpetas de alumnos
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc.	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales,	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada,

Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	sin articulación).
X			
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).		
X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
		X	
5.Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
X			X
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 9			
1.Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X			
2.Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
X			
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay	Distante (Se focaliza en la asimetría entre	Retraída (Se aísla de la situación de	

un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
	X	X	
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
		X	
5.Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
X			X
Observación Global	Tendencia a la pasividad		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 10			
11.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Cuadro sinóptico en el pizarrón
X			
2.Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis,	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo	Repetitivas-Rígid (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo

asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X		
3.Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
X			
5.Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
	X		X
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 10			
1.Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos			
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad		Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X			
2.Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas			
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).	
X	X		
3.Actitud Comunicativa			

Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).	
X			
5. Planteo de las Necesidades Propias			
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).	
		Con Predominio de Plantear	Con Predominio de No Plantear
X			X
Observación Global	Tendencia a la pasividad		

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 11			
1. Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Cuadro sinóptico en el pizarrón
X			

2. Tipos de Actividades Propuestas			
Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígid (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
	X		
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
X			
5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
X			X
Observación Global	Tendencia a la actitud facilitante		

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 11		
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos		
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad	Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X		
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas		
Acatamiento (Automaticidad en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).

X		
3.Actitud Comunicativa		
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).
	X	
4.Actitud frente a la Resolución de Problemáticas		
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).
X		
5.Planteo de las Necesidades Propias		
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).
		Con Predominio de Plantear
		Con Predominio de No Plantear
X		X
Observación Global	Tendencia a la pasividad	

ESTILOS DOCENTES - OBSERVACIÓN N°: 12			
1.Utilización de Materiales Didácticos (Ejemplo: Pizarrón, Instrumentos de Geometría, Mapas, Gráficos Varios, etc.)			
Ninguno o 1	Algunos (entre 2 y 4)	Mucho (Más de 4)	¿Cuáles? Cuadro sinóptico
X			
2.Tipos de Actividades Propuestas			

Memorísticas (Que no propongan reflexión, análisis, asociación, etc. Recordar fechas, nombres, etc. Prevalece el objetivo de informar. "Copie y pegue").	Prácticas-Reflexivas (Trabajar con hipótesis de resolución, alternativas, etc. Se apunta a la elaboración. Prevalece el objetivo de conocer).	Diversas-Flexibles (Incluye más de un tipo de actividad: trabajo domiciliario, prueba escrita, trabajos grupales, ejercicios prácticos, ejercicios teóricos).	Repetitivas-Rígidas (Se repite un mismo tipo de actividad, manteniendo la estructura. Apunta a información segmentada, sin articulación).
X			
3. Actitud Comunicativa			
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con los alumnos, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).		Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia los demás alumnos).	
X			
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas			
Indiferente (Los alumnos no pueden resolver algo y el docente hace su actividad individual, personal).	Acompaña (Respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, intercalando con estimulación acorde).	Sobre-exigencia (Actitud rígida que puede llevar a la desvalorización del trabajo del alumno).	
X			
5. Actitud hacia las Necesidades de los Alumnos			
No Empática (Evita hacer aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiesta que la problemática y/o necesidad es del otro, del alumno, no se involucra).	Empática (Hace aportes pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se involucra, puede ponerse en el lugar de los otros para conectarse con las necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes empáticas y no empáticas en distintos momentos).	
		Con predominio de Empatía	Con predominio de No Empatía
X			X
Observación Global		Tendencia a la actitud restrictiva	

ROL DE ALUMNOS - OBSERVACIÓN N°: 12		
1. Respuestas a la Utilización de Materiales Didácticos		
Conductas de Monotonía / Abrurrimiento / Pasividad	Conductas de Entusiasmo / Participación / Actividad	
X		
2. Respuestas a los Tipos de Actividades Propuestas		
Acatamiento (Automatización en las conductas, no pregunta, no reflexiona).	Rechazo (No realizan las actividades propuestas, cierta inmovilidad).	Participativa-Reflexiva (Incluye crítica fundamentada, opiniones, actividad).

X		
3. Actitud Comunicativa		
Inclusiva (Hay un ida y vuelta con el docente, hay un interés mutuo por comunicarse, por la situación compartida).	Distante (Se focaliza en la asimetría entre docente y alumno. No muestra interés hacia el docente).	Retraída (Se aísla de la situación de interacción, aparenta estar cerrado en sí mismo).
	X	
4. Actitud frente a la Resolución de Problemáticas		
Indiferente (Realiza actividades individuales o personales).	Activa (Participa, tiene voluntad de comprender y resolver. Propone y pregunta).	Observador (Observa sin participar, pero siguiendo la clase, anotando, etc.).
X		
5. Planteo de las Necesidades Propias		
No Plantea (No pregunta, no intenta expresarse -"alumno desaparecido, ausente en presencia o ausente por faltas reales"-).	Plantea (Se expresa, pregunta, intenta comunicar sus necesidades).	Oscilante (Se observan actitudes variadas entre planteamiento y no planteamiento).
		Con Predominio de Plantear
		Con Predominio de No Plantear
X		X
Observación Global	Tendencia a la pasividad	

OBSERVACIÓN GENERAL DE LA ESCUELA

Se trata de una escuela secundaria, en la localidad de Gral. San Martín (Prov. de Buenos Aires), construida hace aproximadamente cuarenta y cinco años, en el predio donde se hallaba una escuela Normal Nacional de Formación de Maestros, cuyos orígenes se remonta a cien años.

En la década del noventa, esta institución pasa a jurisdicción provincial, modificándose paulatinamente el funcionamiento, el personal y el mantenimiento del edificio, que decae por escaso presupuesto.

Además la población escolar varía, pasando de familias de nivel socio-económico medio alto, con predominancia de profesionales, a estructuras parentales de bajos recursos; esto incide en el aporte y formación de Cooperadora y por lo tanto en obras, actividades extra-programáticas y expectativas para sus hijos.

El establecimiento cuenta con planta baja y tres pisos, en una extensión de un cuarto de manzana, ubicada a pocas cuadras del centro cívico de la mencionada localidad.

Su diseño es en forma de "L", con un patio descubierto central amplio. Todos los pasillos y aulas ventilan hacia allí y además las aulas tienen ventanas a la calle. Su construcción es de cemento; cuenta con tres escaleras y un ascensor que no funciona, ya que, entre las razones circula una información referida a detección de fallas estructurales importantes, por movimientos de napas subterráneas al edificio.

En planta baja y parte del primer piso se ubican dependencias administrativas, un gimnasio o SUM, biblioteca, kiosco, fotocopiadora, librería, bar de meriendas y comidas rápidas para adultos y jóvenes.

En el edificio se ubican también otras dos escuelas secundarias en turno tarde y noche, una escuela secundaria para adultos y secretaría de Inspección de Educación Física. Anexado en otro cuarto de manzana se ubican el Jardín Maternal, Jardín de Infantes y escuela primaria. Todos ellos coordinan con el Profesorado de Enseñanza Elemental y de Educación Inicial, cuyo edificio se encuentra en otro predio, a una cuadra de distancia.

Volviendo a la escuela secundaria donde se realizará la observación, es necesario informar que cuenta con siete cursos de primer año, seis de segundo, cinco de tercero, manteniendo la cantidad de divisiones hasta sexto año. Las cuatro primeras divisiones de cada año, funcionan en el turno mañana y el resto en turno tarde. Las autoridades son las mismas para ambos turnos y rotan en la semana su desempeño. El plantel de profesores y preceptores es diferente en ambos turnos. El plantel no docente varía según el turno.

Cada una de las otras escuelas tiene su propio personal directivo, docente y no docente.

OBSERVACIÓN N° 1

Se trata del curso 1° año 3° división, ubicado en el segundo piso, cerca de la preceptoría. El aula, como todas las de la escuela, mide 6 m x 6 m, como corresponde reglamentariamente; tiene ventanas hacia la calle en un costado y ventanas al pasillo y patio abierto del otro lado. La pared del frente está cubierta de pizarrones verdes, algunos móviles. Las sillas y las mesas son individuales y están construidas en caño y fórmica de color claro; su renovación se realizó por sectores

hace dos o tres años; alcanzan para los alumnos presentes; pero no hay escritorio ni silla para el profesor.

Se procede a observar la clase de Matemática a cargo de su profesora titular. El grupo está compuesto por veintisiete alumnos, de los cuales ocho son varones.

Se presenta la observadora y su asistente al segundo piso, para dirigirse a la preceptoría:

-Buenos días, venimos a observar la clase de matemática de 1° 3°, ya hemos conversado con la Directora y fuimos autorizadas para ello.

-Buenos días, como no, es la segunda puerta.

Se golpea la puerta; se escucha y se observa por la ventana, a los alumnos decirle a la profesora que hay alguien que desea entrar; la profesora que estaba explicándole a un alumno, de espaldas a la entrada, interrumpe su tarea y se dirige a la puerta. La docente recibe con una sonrisa a las desconocidas, aún sin saber de su intención. Se le explica que se trata de un trabajo de campo para una tesis de Maestría de la UBA; se agrega que la misma tiene como objetivo observar las particularidades del proceso enseñanza-aprendizaje. La profesora indica a las recién llegadas, que se ubiquen al final del aula, en unos bancos desocupados. Entran, saludan con un "buen día" a los niños quienes responden de la misma manera, levantando la vista de sus carpetas, pero continuando con sus actividades.

Comienza la profesora realizando un repaso oral de los conceptos ya explicados la clase anterior, referidos a: ángulos opuestos por el vértice, complementarios y suplementarios. Expone planteando preguntas que sólo cuatro alumnos responden desde sus bancos, consultando sus carpetas y un cuadernillo que fuera elaborado por los profesores de los primeros años de la escuela. Este material no todos los alumnos lo tienen; la docente pregunta qué ocurrió con el material y cuatro alumnos responden que no lo trajeron y otros tres que no lo pudieron comprar. Entonces la profesional escribe y dibuja una síntesis en el pizarrón. Los dibujos son tres: en el primero se dibujaron dos ángulos unidos por un punto y teniendo en común sus lados opuestos; en el segundo, dos ángulos cuya suma completa los noventa grados y el tercero, dos ángulos cuya unión conforma los ciento ochenta grados. Utiliza tizas de colores y una escuadra que la profesora extrajo de sus cosas personales. Colorea y coloca los nombres con una actitud tranquila, al tiempo que explica su accionar. La profesora indica la copia de la síntesis y el traspaso de los ejercicios a la carpeta, a la vez que comienza a organizar a los alumnos en grupos de dos, tres o cuatro, para que todos vean el material. Algunos alumnos trabajan solos. Luego la docente pasa por los bancos, vuelve a explicar por subgrupos, así como vuelve a la explicación general cuando ve que una dificultad se reitera.

Algunos alumnos que se encuentran casi al final del aula, no realizan la tarea, por no recordar los conceptos de la clase anterior; luego tampoco prestaron atención a

la explicación general y a la síntesis en el pizarrón. Al ser organizados en subgrupos, su actitud cambió y se integraron con sus compañeros, copiando y preguntando a sus congéneres, mostrando una sonrisa en sus rostros y una relajación en sus cuerpos. Otros que comprendían desde el comienzo, desarrollaron conductas de trabajo y resolución de ejercicios. Así también otros que operaron en forma individual.

Si bien se señaló que no todos los alumnos tenían el material impreso, debe rescatarse que sí cuentan con los elementos básicos: carpetas, reglas, escuadras, lápices, etc. necesarios para estas tareas. Ahora todos sonrían e intercambian ideas y formas de resolución. La profesora también se integra a esta dinámica, motivando y planteando nuevos desafíos.

ENTREVISTA CON LA PROFESORA:

Cuando toca el timbre y los alumnos se retiran, con permiso de la docente, las observadoras se acercan a la profesora para realizar la entrevista. En ese momento la misma manifiesta la preocupación por “la toma”. En el mes de junio-julio, se produjo una toma de la escuela por parte de alumnos de 5º y 6º año, por problemas edilicios sin resolver eficientemente por todas las autoridades (directores, inspectores, jefes de inspectores, encargados de Consejo Escolar y de Infraestructura edilicia del Municipio y de la Provincia de Buenos Aires).

A juicio de la profesora el regreso al aula en agosto fue conflictivo y tensionado, había mucho control de autoridades superiores. Había distintas opiniones entre los adultos, con respecto a las medidas que se tomaron; los padres de un grupo de alumnos participaron activamente, así como sus propios hijos y varios directivos fueron sancionados.

Agrega además que la mayoría de los alumnos provienen de hogares con dificultades económicas, conviviendo con situaciones de violencia familiar y barrial; así el núcleo básico de los jóvenes en sus casas es poco contenedor y motivador de sus logros académicos; a su juicio esto provoca en ellos poca participación en tareas escolares, atención debilitada y escasa predisposición al desarrollo de habilidades.

OBSERVACIÓN N° 2

Al tratarse del trabajo en el mismo curso que ya se mencionó en la Observación N° 1, la observadora entra directamente y se ubica al final del salón.

Ya presentes la profesora y los alumnos, la primera comienza relatando que: había un grupo de esclavos, encadenados en la pared de una cueva, hace muchos años en un lugar lejano, que no conocían el exterior, ni la luz solar. Sólo habían podido alumbrarse con el fuego, que dibujaba unas sombras grotescas y móviles en las paredes de la gruta, donde pasaban unos hombres con objetos materiales.

Los alumnos luego de escuchar el relato, opinaron al respecto:

A- ¿no podían soltarse y escapar?

Prof- No, porque estaban muy fuertemente agarrados y además porque no sabían que podían ser libres.

B- ¿no podían entre todos pensar una salida?

Prof- Eso piensan ustedes porque saben lo que hay afuera.

C- ¿Y no tenían curiosidad por saber?

Prof- No, les bastaba estar allí y vivir.

D- ¿Los amenazaban o golpeaban?

Prof- No

E- ¿Todos pensaban igual?

Prof- No se comunicaban entre sí. Vivían como autómatas. No se cuestionaban. Pensar, cuestionar, reflexionar es algo que cuando se aprende se valora la diferencia. Así fue que los chicos de sexto año quisieron pensar la TOMA, como un modo de llamar la atención afuera. Afuera creen que adentro sólo hay autómatas, que nadie piensa; en cuanto se cuestiona, se armó un revuelo bárbaro.

F- Pero perdimos días de clase

G- ¿y qué más querés?

Prof- Aprendieron otras cosas: a pensar qué hacer, a ponerse de acuerdo, a escuchar.

H- ¿y qué se logró con la toma?

Prof- Se reunieron autoridades y padres para mejorar la parte edilicia de la escuela.

I- Sí ... vamos a ver si se cumple lo que prometieron.

Prof- Esperemos que sí. Miremos y controlemos para que esto ocurra. Y ahora a trabajar. Este cuento que les resumí está basado en un texto de Platón, que se llama: "La alegoría de la caverna". Es más complejo, pero yo se los facilité para que sólo nos sirva para conversar. Además Platón, no tenía compás, ya que no se había creado y sin embargo desarrolló temas de matemática, dejándonos todo un legado.

La profesora en ese momento y ante los niños, separa el cordón que sostiene sus anteojos, lo pone sobre el pizarrón y lo gira desplazándolo para formar una circunferencia. Así explica el perímetro, haciendo gráficos en el pizarrón con tizas de colores que ella misma trae.

Luego pide a los alumnos que señalen objetos y muestren su perímetro.

J-La cartuchera (y le pasa el dedo por el borde superior que es rectangular)

Prof- Muy bien, ese es el perímetro de un rectángulo.

K- La carpeta (también señala pasando el dedo por el borde)

Los chicos se sonríen, buscan objetos entre sus cosas y a su alrededor.

L- La mesa

M- El pizarrón.

N- Las baldosas, pero todas juntas, las del salón entero. (indica con los brazos todo el salón)

Los compañeros se ríen y miran a su alrededor.

La profesora felicita a los alumnos por las ideas que están manifestando. Luego les propone señalar rectas que estén en forma horizontal y vertical.

Ñ- El borde del piso con el de la pared.

O- La carpeta y el lápiz (muestra los objetos sobre su banco)

P- La regla y el libro arriba (también los coloca en posición)

Prof- Éstas son perpendiculares. Pasen a dibujar

La profesora los va llamando de a cuatro y van pasando al frente. Los jóvenes dibujan, conversan y ríen. Luego la profesora explica el concepto de perpendicularidad y les pide a todos que lo copien en sus carpetas. Pasan quince minutos, toca el timbre y todos se retiran, saludándose con besos y abrazos entre sí. La profesora dice “hasta la próxima clase” y los alumnos repiten el saludo.

OBSERVACIÓN N° 3

Continúa la observación en el mismo curso que en las dos instancias anteriores. En este caso se encuentra la profesora sentada frente al curso en un banco con una mesita de los alumnos, llamando uno por uno a los jóvenes, para entregarles la evaluación tomada la clase anterior. En cada caso les explica sus aciertos y sus

errores; les informa de la manera correcta de resolver y la suma de las calificaciones para llegar a la nota final de la prueba.

Diez alumnos reciben toda esta información sentados frente a la profesora afirmando con la cabeza, escuchando atentamente y diciendo “sí, profe”. Otros cinco o seis alumnos, en el momento en que la profesora les habla, miran hacia otro lado, no se sientan frente a ella; sólo recogen su hoja y se retiran sonriendo, siendo sus notas inferiores a cuatro.

Otros diez alumnos se sientan frente a la profesora, escuchan su explicación y preguntan; piden más explicación sobre todo referida a la interpretación de consignas; suman con la profesora nuevamente los puntos asignados por cada ejercicio. En algunos casos se manifiestan diferencias de criterios, para lo cual tanto la profesora como estos alumnos, intercambian ideas y acuerdan un resultado final.

Los resultados generales evidencian: una quinta parte de la clase aplazados; otra quinta parte aprobados con ocho y nueve puntos. Otra quinta parte con siete puntos y el resto entre cuatro y siete.

Terminada esta labor, la profesora les comunica a cada uno, sus notas anteriores y sus posibilidades de aprobar el trimestre. Luego manifiesta para toda la clase:

- El mayor problema está en la interpretación de consignas. Se apuran y no leen lo que pide el ejercicio. El concepto de perímetro lo entienden. Para los que tienen notas bajas, quédense tranquilos porque se promedia con la presentación de carpetas y trabajos prácticos.

La profesora había dado para hacer, mientras tanto, unos ejercicios del cuadernillo, donde debían armar figuras y averiguar su perímetro y superficie.

Los alumnos en este momento, se paran, dialogan entre ellos en voz alta; algunos se ríen y conversan de otros temas; otros revisan y comparan las evaluaciones entregadas; nadie hace la tarea indicada. La profesora pregunta si hay alguna otra consulta; se queda parada y mirando el alumnado, aguardando respuesta. En ese momento algunos alumnos expresan que esperaban más nota. La profesora reitera que cada caso es diferente y que además no deben estar preocupados, ya que pueden subir sus promedios con otras actividades.

Comienzan de a poco a ubicarse en sus asientos y a atender su tarea. Allí ya comienza la segunda hora. Algunos alumnos consultan ahora por los nuevos ejercicios y su interpretación de textos. Pasados unos minutos entre todos y en voz alta van repasando la resolución de los ejercicios. Los alumnos opinan, responden, completan y corrigen. Hay un subgrupo de cuatro alumnos que no hacen las tareas. La profesora pasa por los bancos, observa, indica y va explicando por subgrupos. Llegado al lugar donde están estos alumnos que no trabajan, la profesora le plantea preguntas facilitadoras para comprender mejor el material. Los alumnos igual responden diciendo que no entienden. La profesora observa que ellos no tienen el

cuadernillo, ni las carpetas completas. Entonces les acerca su cuadernillo; aún así los alumnos carecen de lapiceras y hojas; algunos compañeros que los rodean, ven la situación y les prestan estos elementos. Comienzan a copiar algunas tareas. El resto de los alumnos trabajan muy lento. Continuamente interrumpen la labor por la charla; otros se quedan pensando solos; otros sacan la calculadora y se concentran en su uso.

La profesora plantea otro problema de perímetro, referido a un terreno, dibujando y resolviendo en el cuadernillo. Algunos trabajan, otros no. La profesora al pasar por los bancos observa que casi nadie comprende el tema. Entonces resuelve suspender ese ejercicio y plantear otro más elemental. Con la resolución conjunta de este último, en el pizarrón, termina la clase, al tiempo en que suena el timbre.

OBSERVACIÓN N° 4

Se procede a la observación de una clase de 1° año 4° división, turno mañana; está ubicada también en el segundo piso, al lado de 1° 3°. Todos los primeros años

del turno mañana comparten el pasillo, los patios, el buffet y los baños en los recreos. El lugar es amplio e iluminado, medianamente limpio. El pizarrón está en óptimas condiciones, así como las mesas y las sillas. Las paredes y los bancos presentan “grafitis”. No hay escritorio ni silla para el profesor.

Continuamos observando área de matemática, a cargo de otro profesor, en este caso un joven de sexo masculino, con poca antigüedad en la escuela.

El curso está compuesto por 28 alumnos de los cuales 10 son varones. Todos visten jeans y zapatillas, camisas o buzos oscuros, sin inscripciones y limpios. Los jóvenes están peinados y perfumados.

Una vez comenzada la hora de clase, ingresa el profesor, coloca sus cosas compartiendo un banco doble con un joven; los alumnos ya están ubicados en sus lugares, se saludan y luego se presenta la persona observadora, junto a su asistente, quienes explican:

- Venimos a observar la dinámica del curso para conocer las formas de enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria hoy.
- Bueno, pasen – dice el profesor – Pueden ubicarse en los últimos asientos que están desocupados.

Los alumnos preguntan cuál es el motivo de nuestra presencia, al tiempo que nos miran. Repetimos nuestra intención ahora dirigida hacia los jóvenes. Nos sonríen y dos de ellos acomodan sus mochilas y sacos en un mismo banco, para que tengamos más comodidad.

El tema que se tratará es: división y multiplicación de fracciones. El profesor lo anuncia oralmente y escribe en el pizarrón. Los alumnos abren sus carpetas y copian; cuentan con un cuadernillo. El profesor explica en forma general, algunas dudas. Hace un ejercicio tipo en el pizarrón, en el cual a cada paso que avanza, les pregunta a los jóvenes:

- ¿Y acá qué pongo? ¿Qué operación debo realizar? ¿Puedo hacerlo de otra manera?

Más de la mitad de los alumnos responden. Algunas respuestas son acertadas, otras no. El profesor elige la adecuada y explica por qué. Los alumnos preguntan, ya que tienen dudas; se aclara la operatividad de la simplificación cruzada. Luego el profesor señala que empiecen a trabajar y va pasando por los bancos. Anuncia que realicen los ejercicios de determinadas páginas y agrega que se llevará los ejercicios de cinco alumnos, para corregir. Los alumnos trabajan en forma individual o de a dos. Algunos resuelven en el mismo cuadernillo y otros en sus carpetas.

Luego de un rato pasa por el banco de un alumno que no hacía nada. Se sienta a su lado y le pregunta qué le pasa. No tiene cuadernillo. El profesor le presta el suyo

y le explica. Luego explica para todos que, siendo ya fin de agosto, saben que deben traer los elementos.

Por otro lado hay dos alumnos que ya terminaron todo, aunque no usaron procedimientos de reducción de fracciones. El profesor les indica que lo completen. Las alumnas, riendo, le dicen que ya está resuelto así. El profesor insiste pero luego deja que esas alumnas no lo resuelvan de ese modo, ya que se trata de alumnas que ha entendido el tema. Se dedica a otros alumnos que aún no terminan y tienen dificultades.

Una alumna manifiesta estar descompuesta y pide salir del aula. El profesor asiente y le indica a su compañera que la auxilie. Vuelven diciendo que la preceptora faltó y no saben a quién recurrir. El profesor las envía a dirección.

Esta situación y lo avanzado de la clase hace que los alumnos dejen de trabajar; comienzan a conversar y reír de temas personales. Luego vuelve la alumna acompañante informando que su amiga quedó en dirección.

El profesor se dirige a todos preguntando si recordaban el signo de división, ya que un alumno lo confundió con el signo más y de esa manera su ejercicio quedó mal resuelto. También explica la importancia de escribir el procedimiento y no sólo el resultado.

Un alumno pregunta por qué es necesario poner el procedimiento, si el resultado es correcto. El profesor argumenta que si no se copió de un compañero o puso un resultado al azar, no tiene inconveniente en mostrar su procedimiento.

Sigue pasando por los bancos y explicando a los que no terminaron. Hay otros alumnos que ya terminaron y entregaron su tarea.

Luego se acerca al alumno que no tenía cuadernillo, quien por momentos trabaja, pero por momentos se distrae. No habla con otros compañeros y sólo lo hace con el profesor. Hay otro varón en la misma situación. Las mujeres conversan y se ríen todo el tiempo. Así es que dialogan y piden al profesor que traiga las pruebas realizadas la semana anterior, ya corregidas. De ese modo ellas completarán los ejercicios. Participan de este pedido un 60 % de la clase y el resto asiente y sonríe. Toca el timbre y los alumnos se retiran, saludando al profesor y al observador.

ENTREVISTA:

El profesor manifiesta al observador, ya a solas en la entrevista, que se trata de un grupo con dos niveles de comprensión distintos y debe avanzar lentamente. Y agrega que le interesa conectarse con cada uno de los alumnos, ver cómo trabajan en sus carpetas y sumar algún comentario personal o más superficial, además de la tarea en sí.

En ese momento se acerca la preceptora, que saluda a ambos y explica que llegó tarde porque debió ir al médico por razones personales. Aclaró que ya estaba al tanto de la adolescente descompuesta, que estaba mejor y esperando a su madre para retirarse. Escucha parte de la entrevista al profesor y pide permiso para agregar un comentario del grupo: informa que se trata de un buen grupo en general, sólo un alumno dejó esta escuela por problemas familiares y de desarraigo, trabajándose con el Gabinete de Orientadora Educacional y Orientadora Social. Con respecto a la composición de los primeros años, explicó que los mismos albergan alumnos que vienen de la escuela primaria conectada a la Unidad Académica y otros jóvenes de escuelas de los alrededores. Hace unos años atrás era tradicional que 1º 1º y 1º 2º estuviera compuesto por alumnos de la “escuelita” y las otras divisiones constituidos por jóvenes de escuelas linderas; esto creaba una rivalidad social e intelectual importante. Ahora se trabaja la integración en cada curso y se crean vínculos de trabajo y respeto.

Terminada la entrevista, la observadora agradece la participación de ambos y quedan todos dispuestos para continuar la observación de clases en unos días.

OBSERVACIÓN N° 5

Se presenta el profesor, ya los alumnos están ubicados en sus bancos y con tono bajo, pero firme invita a comenzar la tarea del día. Plantea una situación problemática para introducir la incógnita x :

El profesor dice a la vez que escribe en el pizarrón:

- Dos hermanas: una de ellas llamada Helena tiene 13 años. La otra llamada Inés tiene $2x+3$ la edad de su hermana. ¿Cuál es la edad de Inés?

Se trabaja interpretación de consigna, pasaje del texto al símbolo numérico, resolución de ecuación. El profesor pregunta:

-¿Qué operación hay entre “2” y “x”?

A- Multiplicación.

-¿Y cómo se representa? – pregunta el profesor.

B- Con un punto.

La clase se desarrolla con 25 alumnos. Van haciendo los ejercicios del cuadernillo. El profesor va pasando por los bancos. Cuando ve algún problema que se reitera, habla para toda la clase para aclarar. Pide participación y respuestas a todos. Algunos responden, otros no; pero atienden todos.

En un momento el profesor escucha ruiditos, detiene la clase y dice:

- Me doy cuenta que algunos alumnos no están trabajando, por favor apaguen los celulares.

Algunos alumnos plantean que pueden resolver mentalmente. El profesor les pide que igual lo planteen como ecuación. Algunos se ponen a conversar, escriben los bancos, luego continúan haciendo los ejercicios. A cada movimiento el profesor levanta la vista y observa el aula completa, comentando algo para llamar al trabajo.

La mitad del pizarrón permanece con textos de otra clase, posiblemente de día anterior, pero no cuenta con borrador.

C- Por favor, profesor, ¿nos puede ayudar?

D- Nosotras lo llamamos primero, profe.

E- Esto no entendemos, “porfi” (expresión que significa: por favor).

Las alumnas mientras hacen el pedido, lo observan recorriendo con la mirada, todo su cuerpo y comentando entre ellas, en voz baja. Luego ríen y siguen diciendo:

F- Venga, venga.

Él asiste a cada uno de los pedidos, tomándose el tiempo para explicar hasta que todos comprendan.

Luego un joven dice:

- Esto es imposible, no se entiende nada. Yo no lo hago.

El profesor se acerca, arrima una silla y se sienta junto al alumno. Le explica hasta que el joven comienza a escribir. Allí lo deja trabajando.

Al llegar a los últimos cuatro puntos, los alumnos no saben resolver, por lo que el profesor señala que lo dejen, ya que debe aplicarse la propiedad distributiva.

Una alumna trabaja sola, ya que su compañera faltó y no puede integrarse a otro subgrupo.

Se acercan un chico y una chica al profesor para consultarlo sobre la resolución de esos cuatro ejercicios finales. El profesor los orienta y señala que los que entienden resuelvan, pero que los demás no copien sólo los resultados.

La alumna que trabaja sola, Camila, es asistida por dos compañeros y el profesor alaba esa actitud.

Cuatro alumnas que ya terminaron, hicieron un cubo de papel para jugar; así se entretienen y cantan. El profesor no obstaculiza.

Camila está expectante, hace poco, se preocupa por su campera ajustada. Otra alumna lee otro material, otro descansa, otros acomoda su cartuchera, ya que se le cayó.

Al realizar la corrección general, hace participar a todos llamándolos por sus nombres. Los alumnos no pueden verbalizar y manifestar el error, así como decir qué parte no entendieron.

El profesor percibe esta situación y va resolviendo todo en el pizarrón, más lentamente, haciendo hincapié en el vocabulario específico. Luego participan más, opinan, hablan y resuelven bien la tarea.

OBSERVACIÓN N° 6

Se procede a realizar una prueba avisada por el profesor, en forma individual. Se divide a los alumnos en dos temas, cuatro ejercicios por tema. Se trata de números naturales con una incógnita. Pueden consultar la carpeta y también entre ellos.

Algunos alumnos se levantan de sus asientos para preguntarle al profesor sobre la interpretación de consignas y operaciones a realizar; pasados quince minutos, la mitad de la clase hizo consultas al profesor. Las respuestas de éste, fueron en voz alta, con lo cual todos pudieron oírlos, así como las preguntas de los jóvenes.

Otros alumnos están callados y no preguntan; tampoco realizan la prueba. El profesor se acerca y los orienta. En ese momento comienzan a resolver.

A partir de la mitad de la hora, algunos alumnos comienzan a entregar la tarea terminada. El profesor les permite leer textos de otra asignatura, o conversar en voz baja.

Otros en cambio, necesitan más tiempo. El profesor pide orden y silencio, hasta tanto todos concluyan. Sigue auxiliando a algunos jóvenes, haciendo preguntas e indicaciones.

Ya cuando todos terminaron la evaluación, ordena el material recibido, lo guarda y anuncia, para todos, la tarea para la próxima clase.

Los alumnos hablan en voz más alta; ahora participan todos; revisan sus carpetas, comparan resultados, en algunos casos ríen manifestando:

A- Me salieron bien!!

B- A mí también, salvo el último.

C- Hice todo el procedimiento, me pude acordar

D- Llegué justo para hacer todo.

Otros en cambio comentan:

E- No me alcanzó el tiempo

F- A mí tampoco, me faltaron dos ejercicios.

G- Me dio un resultado diferente al de A, que siempre hace todo bien.

H- A mi me dio un resultado tan raro, que no puede ser.

I- Yo no hice nada. No me acordaba.

J- Yo no pude estudiar.

K- Cuando escuché lo que preguntaban, me di cuenta cómo era, pero no me alcanzó el tiempo.

Toca el timbre y salen, continuando con los comentarios en el patio.

El profesor, ya en entrevista con la observadora, manifiesta que calcula un promedio de un 40 % de alumnos aplazados, otro 40 % de jóvenes aprobados con lo mínimo y el resto con notas entre 8 y 9. Agrega que así ocurrió en el trimestre anterior, con ese grupo. Luego complementará la evaluación del trimestre con trabajos prácticos, que les permiten tener mejores calificaciones.

OBSERVACIÓN N° 7

Se trata en esta observación, del grupo de 1° año 6° división, turno tarde, del mismo establecimiento. La cantidad total de alumnos es de veinticinco; hoy hay quince presentes. El área de conocimiento destacada para observar en esta oportunidad es Ciencias Sociales.

La observadora se presenta espontáneamente entre los alumnos, unos minutos antes de la hora y conversa con ellos dando a conocer su intención.

El aula está ubicada en el primer piso. Dado que el personal de maestranza es diferente y las autoridades del turno tarde también, la organización es distinta. Tanto el pasillo como el aula presenta papeles, vasos, latitas de gaseosas, restos de comidas por el piso, sobre los bancos y las mesas. Éstos están desparramados en el aula; algunos rotos interfieren el paso. Los alumnos entran al aula y ya acostumbrados a esta situación, eligen los mejores y los acomodan según sus necesidades. Se agrupan amistosamente, sobretodo en el fondo y contra la ventana exterior, dejando el centro del aula con los elementos tirados y rotos. Se inicia la clase como si esto no estuviera.

La llegada al aula, cabe destacar que es paulatina y por lo tanto avanzada la hora de clase, porque existen dudas sobre la formación y saludo de autoridades. El preceptor se acerca al aula, observa y se retira. Al rato vuelve con el listado, pasa a tomar asistencia; no hace ningún comentario sobre la formación, el estado del aula, la ausencia por ahora de la profesora.

Todos los alumnos trajeron mapas planisferio que destaca el relieve; son muy coloridos y de tamaño grande, con el nombre de los lugares. Se consultan y marcan las llanuras, recordando algunos a los otros, que era ésa la tarea de hoy.

Llega la profesora con un mapa planisferio grande que cuelga sobre el pizarrón. Saluda, deja sus cosas personales sobre un banco desocupado, percibe la presencia de una persona extraña al grupo escolar y se acerca a preguntar a qué ha venido.

La observadora le explica que se trata de observaciones de clase para un trabajo de investigación, donde se pondrá atención a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La profesora espera unos segundos y comenta que reorganizará la tarea del aula. Indica a la observadora que se ubique a su izquierda, al lado de la ventana, donde hay bancos libres. Pregunta a los alumnos el concepto o definición de llanura. Algunos alumnos buscan en sus carpetas y una alumna lee lo pedido. La profesora amplía, explica y señala en el mapa el significado de los colores.

Luego pregunta por la ubicación de mesetas. Los alumnos no responden, uno de ellos responde con pocas palabras, en un lenguaje nada técnico ni específico. Todos cayan y miran al frente. La profesora dibuja un perfil con distintos relieves y señala las diferencias.

En ese momento la profesora dice:

- Deben entregar la fotocopia con ejercicios, que estaba para presentar la semana pasada.

Hay alumnos que no lo tienen, otros lo olvidaron, otros lo tienen pero no lo entregan (ya que el acuerdo entre ellos era que no se entregaría). Ninguno responde y no se mueven.

La profesora mira a los alumnos, no agrega ningún comentario y continúa con lo anterior, o sea la definición y marcación de mesetas.

Los alumnos miran sus carpetas tratando de encontrar lo pedido; la profesora señala quién debe pasar al frente. Hace pasar a tres alumnos; ya en el frente miran el mapa grande y no encuentran nada para señalar. Todos serios y muy cayados. La profesora con voz firme, insiste. Luego explica con vocabulario más específico durante diez minutos (bloques y capas que ascienden, placas tectónicas, etc.). Vuelve a preguntar y ya nadie responde.

Se produce un corte en la comunicación, la profesora pregunta “qué sucede”, señala que los ve “raros”. Aclara que no deben preocuparse si no entienden el tema, luego plantea marcar en el mapa que ellos trajeron, las llanuras.

Pregunta por la ubicación de los continentes y los alumnos responden con certeza. Esta respuesta favorable les permite participar. Comienzan a trabajar algo más alegres.

La profesora pregunta por la llanura mesopotámica en nuestro país y los alumnos no la ubican. La profesora lo señala, así como a sus ríos; explica y relaciona con temas de historia. Algunos pueden ubicarlas.

Toca el timbre, los alumnos se levantan de sus bancos y piden permiso para salir al recreo. La profesora autoriza y también se retira.

OBSERVACIÓN N° 8

Continúa la observación en 1º 6º turno tarde. En esta clase se lleva a cabo una evaluación avisada, individual, escrita, con carpeta abierta. Hay sólo diez alumnos presentes.

La profesora entrega una fotocopia a cada uno: son diez preguntas de geografía en una página y diez preguntas de historia en el reverso de la hoja. Todos tienen el mismo tema.

Los alumnos están distribuidos en los bancos para trabajar individualmente. Tienen carpetas, algunos con pocas hojas, otros más; en general desordenadas o sueltas.

Los alumnos deambulan con la hoja, por toda la carpeta sin encontrar las respuestas y no pudiendo concentrarse en un tema en particular.

Algunas chicas copian en la hoja todo un párrafo que seleccionaron de la carpeta.

La profesora permanece sentada en un banco y escribe sobre una mesa, enfrentada a los alumnos. Está completando unos formularios para presentar en la administración del Consejo Escolar. No se acercó a los alumnos en ningún momento, ni les preguntó cómo transcurría la evaluación.

Los alumnos comienzan a pararse para hacerle preguntas que orienten sus respuestas. La profesora responde con muy pocas palabras. Agrega comentarios: “tienen carpeta para consultar”, “si ustedes no se preocuparon por tenerla completa ...”

Los alumnos conversan entre ellos, se pasan respuestas y orientaciones:

- A- ¿Qué pusiste en la tres?
- B- Tomá, copiá, pero no sé si está bien.
- C- ¿Y en la nueve, que pusiste?
- D- Nada. Contesté la uno, la tres y la cuatro.
- E- ¿Del otro lado?
- F- Ah, no lo ví.
- G- Te falta un montón.
- H- Ya está, la entrego así.

La profesora dice:

- Bueno, vayan entregando; díganle a los que faltaron que se las tomo la próxima.

Toca el timbre, la profesora recoge las hojas, saludan y se retiran.

ENTREVISTA CON LA PROFESORA:

Mientras los alumnos realizaban la prueba, la observadora le pregunta a la profesora si al terminar, puede hacerle algunas preguntas referidas al grupo. La profesora responde que no puede, ya que se tiene que ir apurada. Le propone hacer la entrevista mientras los alumnos hacen la evaluación. La entrevistadora asiente, la primera pregunta apunta a cómo vivió “la toma”. La profesora responde:

- La toma desbordó la situación, que ya era caótica. Los directivos no supieron manejar a los chicos, o por lo menos algunos, no quisieron calmarlos.
- Hay tres directivos con sumario y una inspectora desplazada.

La entrevistadora pregunta: ¿cómo ve al grupo?

- Los de la tarde siempre son flojos, no tienen hábitos, muchos están por estar. Estos chicos, pobrecitos: no tienen la carpeta completa y por lo tanto no tienen de dónde estudiar; tampoco pueden consultar durante la evaluación. Se los decís, pero no lo hacen.

La profesora luego agrega:

- Después se suma:
- La falta de autoridades (ya que la directora generalmente está ausente y faltan cubrir otros cargos jerárquicos de la institución).
- Ausencia de coherencia en las órdenes generales.
- Desorganización institucional.
- Destaca la ausencia de la directora del año pasado, que renunciara ya que tomó otro cargo en otra escuela.
- Falta una conducción diaria y práctica, señala la docente.
- El edificio es muy grande y las aulas están dispersas en relación a dirección, secretaría y preceptoría.
- Además se comparte el edificio con otras escuelas, lo que produce un entrecruce de personal y alumnado constante.

- Esto provoca ausencia de control, contención, asesoramiento y acompañamiento.
- Desorden y suciedad: los encargados de la limpieza de la tarde, no cumplen su función y están protegidos por el sindicato. A la mañana esto no pasa.
- ¿Comprendés? Todo junto es incómodo e insoportable.

Finalizada la entrevista, se saludan y se agradece a la profesora por su colaboración.

OBSERVACIÓN N° 9

La profesora indica a los alumnos que se sienten en semicírculo. La tarea para hoy incluía traer mapa y apuntes sobre la historia de Egipto. Además debían contestar veinte preguntas sobre la Mesopotamia asiática, su civilización y ubicación fluvial.

La profesora envía a una alumna a Biblioteca a buscar mapa planisferio y mapa de África. Luego pregunta a los alumnos si respondieron las preguntas de deber. Los alumnos en general responden afirmativamente. Se leen las preguntas y algunos ensayan las respuestas. Si bien los jóvenes participan, sus intervenciones son elementales, sus respuestas son cortas y el vocabulario usado muy simple.

La profesora agrega información a lo manifestado. Los alumnos atienden pero no toman nota. Tampoco se utiliza el pizarrón. Luego la docente señala en el mapa la ubicación de las zonas estudiadas. Los alumnos tratan de encontrar en sus mapas y preguntan:

- A- ¿Dónde continúa el río?
- B- No sé
- C- Acá, me parece.
- D- No, eso es A r a b i a, Arabia.
- E- Mirá, Mar Mediterráneo.
- F- ¿Y eso qué tiene que ver? Eso era de Grecia.

G- Pero está enfrente.

H- ¿Cómo enfrente?

Luego la profesora pasa por los bancos observando la tarea. Concluye registrando que no todos tienen completos los cuestionarios, ni ubicadas las zonas en los mapas. Sólo observa pero no interviene explicando o señalando las respuestas correctas. Las últimas preguntas son respondidas por uno o dos alumnos; el resto pierde el ritmo de trabajo: murmuran las respuestas sin cotejar si están en lo cierto, hablan de temas personales, usan sus celulares, se quedan mirando el vacío.

Finaliza la clase y la profesora indica que deben completar todo.

OBSERVACIÓN N° 10

Se presenta la observadora y su asistente al patio y pasillo frente al aula de 1° 7° turno tarde, del mismo establecimiento. Se encuentran allí los alumnos y la preceptora, que aguardan al profesor. Han pasado algunos minutos desde el comienzo de la hora de clase y el profesor aún no se acerca. La preceptora comenta que el profesor se demora porque viene de otra escuela. Al rato los alumnos lo ven en el otro extremo del patio, resolviendo algunas cuestiones personales, antes de hacerse presente ante el curso.

El aula está ubicada en la planta baja de la escuela, frente al cuerpo principal del edificio, del otro lado del patio; este espacio está compuesto por un hall interno que comparte con 2° 7°, más el aula de dicho curso. A su vez ambas aulas y hall se encuentran unidas al edificio de la escuela primaria, conservando entradas diferentes para cada nivel.

En su interior el aula es amplia, iluminada, con ventanas al jardín; está provista de bancos y sillas en condiciones mínimas para ser usadas, así como el pizarrón.

La cantidad de alumnos del curso es de 15, de los cuales 7 son varones. Comenta la preceptora que siempre faltan entre dos y ocho alumnos.

El profesor al llegar, saluda diciendo “Hola chicos, ¿cómo están?” Los alumnos responden al saludo diciendo:

A- Bien profe ¿y usted?

B- Hola profe, se lo ve cansado

C- Profe

D- Profe (saludo que denota afecto)

Profesor- Bien chicos, vamos entren.

La preceptora les indica que entren al aula y se sienten. Al mismo tiempo se presenta ante la observadora, indaga sobre su intención e invita a entrar y situarse en alguno de los bancos, a su izquierda, que están desocupados.

Todos tienen carpetas; en las mismas se hallan los trabajos prácticos que el profesor pauta; los jóvenes realizan la tarea en sus casas y en clase; luego se corrige en conjunto. Finalmente el profesor revisa individualmente las carpetas, poniendo una calificación. También pone notas por intervención en clase y por responder o investigar en el momento.

Comenzada la clase, el profesor propone repasar el tema: Forma política de Grecia Antigua. Mientras los alumnos se preparan, el profesor explica oralmente conceptos básicos de democracia, edad antigua, ubicación de Grecia, relación con otros pueblos o imperios, razones políticas en juego, etc.

Los alumnos no lo escuchan porque están buscando hojas en sus mochilas, acomodan la carpeta, conversan entre ellos en voz baja.

El profesor dice:

- Ahora recuerdo que había dado una tarea.

Los alumnos responden que no. Otros dicen que sí. Finalmente se ríen todos porque el profesor dice "me parece que mienten" y agrega:

- Es evidente que no todos traen la tarea resuelta.

A- No pude profe.

B- Yo tampoco

C- Yo me la olvidé

D- ¿Para hoy era la tarea?

E- ¿Qué tarea?

Ríen todos y se acuerda en terminarla para la próxima clase. El profesor no obstante explica la importancia de cumplir con lo pactado, así como la necesidad de evaluar continuamente como parte del aprendizaje. Luego se acerca la preceptora para indicar que se deben retirar, porque se llevaría a cabo un acto por el día de la diversidad cultural.

OBSERVACIÓN N° 11

Continúa la observación en 1° 7°. Los alumnos entran ni bien se acerca el profesor, se acomodan en sus bancos. Uno de ellos manifiesta que están tranquilos porque no tienen tarea pendiente, sólo traen la carpeta para empezar el tema nuevo: Roma Republicana.

El profesor explica en forma oral y realiza un cuadro con las palabras más importantes, en el pizarrón, referidos al tema: disolución de la monarquía, rebelión de los patricios, destitución del Rey Etrusco. Ubica en el tiempo: año 509 ac. También se refiere a la nueva forma de gobierno: la república. Escriba la pregunta:

“¿cuáles eran las nuevas instituciones?” Y dibuja tres flechas con espacio para completar. Continúa explicando y pregunta a la clase. Los alumnos con ayuda del texto, responden. Son pocos los que contestan y elige a uno para que pase al pizarrón a escribir. El resto copia sin mucho interés, otros piensan en otra cosa, otros usan celular por abajo del banco, otros miran a la observadora.

Luego el profesor pregunta si quedó claro lo de la semana anterior, algunos responden que sí. También comentan que algunos deben aún el trabajo práctico. El profesor manifiesta que mientras ellos investigan este nuevo tema, se dedicará a corregir trabajos prácticos. La mitad de los alumnos tienen libro, el resto no. El

profesor no indaga con qué material cuentan los chicos, no se establece vínculo: los alumnos hacen la tarea o no, el profesor llama de a uno y califica.

Si bien respondieron completando el cuadro, no supieron explicar cuál es la función de cada uno. La tarea no se profundiza.

El profesor se dedica a calificar y anuncia que en la carpeta deben estar los siguientes temas: historia, prehistoria, Grecia y Roma. El profesor se pone gotas en los ojos, se acomoda los lentes, realiza movimientos con los hombros hacia atrás y hacia adelante, respira con profundidad, habla muy poco, va corrigiendo carpetas uno a uno y no observa al alumnado.

Mientras dos alumnos hacen sopa de letras en una revista, siete terminan el trabajo, otros dos son retirados por la preceptora, ya que fueron buscados por sus tutores. Cada uno concluye la clase habiendo sido calificado e informado de su situación de aprobación. La tarea no es corregida, ni tampoco los alumnos lo consultaron en ningún momento. El profesor no indagó cuántos y cómo realizaron la tarea.

Todos se retiran al tocar el timbre.

OBSERVACIÓN N° 12

Llegado el profesor, se ubican los alumnos en sus lugares y se predisponen al trabajo. El docente escribe en el pizarrón en tema del día. Explica oralmente mientras sintetiza: la Península Itálica, su unificación. Arma a modo de cuadro para completar las tres etapas en que se produjo esa conquista.

Ante el sonido de un cachetazo, el profesor se da vuelta y ve a dos alumnos jugar. Les dice con tono tranquilo que saquen sus carpetas y comiencen a copiar. Otros dos alumnos hacen ruidos de golpes para confundir y distraer al docente. Allí se para frente al curso y pregunta qué sucede, espera la respuesta, nadie contesta; considera que no es nada relevante, sólo juegos de los jóvenes. Aclara que deben comportarse ya que de lo contrario los va a cambiar de bancos, pues identifica muy bien de quiénes se trata.

Allí se recomponen y todos copian. Continúan algunos usando celulares por debajo del pupitre, mirando al profesor cada tanto para ver si es descubierto.

Después de escribir, el profesor explica el tema, aunque sin mapa. Luego indica un trabajo práctico para realizar del libro. Luego se sienta y pide los trabajos prácticos anteriores, de los alumnos que aún adeudan. No todos cumplen con lo pedido. Sus argumentos son: lo perdí, me lo olvidé, no lo hice. El profesor explica entonces que ellos deben entregarlo porque se debe colocar notas y en caso de no

entregar se pondrá nota “uno”. Los alumnos no se alteran, no cuestionan, no estudian y no se interesan. Otros especulan: se miran entre sí para acordar si tienen o no el material, si lo entregan o no.

Luego el docente explica en forma oral el nuevo tema; algunos responden a sus preguntas (que tienen en la carpeta ya que se relaciona con lo dado) y otros permanecen en silencio, absortos en sus pensamientos.

Finalmente el profesor indica la tarea para la próxima clase, toca el timbre y se retiran.

ENTREVISTA:

Ante el pedido de la observadora de realizar una entrevista, fuera del horario de clase, el profesor manifiesta que debe irse inmediatamente, ya que debe cumplir asistencia en otra escuela.

El profesor manifiesta a la observadora, en un momento en que los alumnos trabajan, que su contacto con este grupo es nuevo, ya que él es suplente. El titular tomará licencia hasta fin de año, se sospecha, ya que no le han dado certeza de su continuidad. Aclara que los alumnos y él todavía están acordando formas de trabajo. Su estrategia es armar trabajos prácticos para completar en sus carpetas, en clase, evitando las evaluaciones escritas individuales, porque no resultan positivas.

Él está conforme con esta dinámica, la considera correcta para estos alumnos.

La observadora pregunta:

-¿cree que los alumnos se aburren en la clase?

Responde:

-Los adolescentes son así, no se interesan demasiado en los contenidos escolares.

-¿Considera que la toma influyó en el comportamiento o aprendizaje de los alumnos?

Responde el profesor:

-No lo sé, no creo, pero no estoy muy al tanto de esa situación. Yo llego sobre la hora a la escuela e inmediatamente me voy; no converso con mis colegas, ya que no comparto recreos. Algunas veces que vine, llegué hasta la puerta y como me dijeron que la escuela estaba tomada, me dirigí hasta donde debía firmar la asistencia y me retiré.

Se despide y agradece la observadora, quedando de igual modo el profesor.

