CONOCER PARA INCIDIR SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador.

Coordinación de Investigación Educativa
INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas

Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador.

Coordinación de Investigación Educativa (comp.).

Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Juan Manuel Abal Medina

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Eduardo Aragundi

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinadora de Investigación Educativa

Lic. Inés Cappellacci

Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas : primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador / Tamara Gilli ... [et.al.] ; compilado por Andrea Molinari. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012. -
E-Book. - (La investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente)

ISBN 978-950-00-0948-5

1. Formación Docente. 2. Investigación Educativa. I. Gilli, Tamara II. Molinari, Andrea, comp.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 10/07/2012

Colección: Investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Autores: Tamara Gilli, Juan José Carabajal, Ma. Griselda Amieva Amuchástegui, Irma González, Adriana Albina María Speranza, Juan Yamil Baigorria, María Viviana Pérez, Mariana Ferreyra, Cecilia Neme, Cristina Rafaela Ricci, Marta Massa, Edith Gorostegui, Viviana Audisio, Karina Eda Rodríguez.

Diseño editorial: Renata Kándico, Gastón Genovese www.estudiolate.org

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

"Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citado de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft."

ÍNDICE

Presentación. 9

I Estrategias de enseñanza puestas en juego por alumnos practicantes en su etapa de residencia en escuelas urbanas y rurales. Una lectura analítica de la práctica docente. 15

II Problemáticas emergentes en las Prácticas docentes escolares durante la residencia de los alumnos del ISEF Nº 11. 37

III Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física. 65

IV Replanteo de la formación docente a partir del análisis de los criterios de selección de recursos educativos utilizados por los residentes en su práctica docente. 89

V Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación. 115

VI Las prácticas evaluativas en los ISFD en el Departamento de Belén, Provincia de Catamarca: Un estudio sobre los sentidos que docentes y alumnos otorgan a la evaluación, especialmente en la instancia de examen final. 137

VII Memoria y pedagogía: El abordaje de Malvinas en las aulas balcarceñas antes y después de la guerra. 157

VIII El ejercicio de la ciudadanía en la formación docente. 173

IX Indagación colaborativa sobre las prácticas en alfabetización inicial. 203

X Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica y su incidencia sobre las competencias comunicativas en lengua española. 223

XI El lugar de la experimentación, el lenguaje y el juego en la enseñanza y el aprendizaje de las interacciones en los fenómenos naturales en la educación inicial - Un estudio de caso en salas de 4 y 5 años en una escuela pública de Rosario. 257

XII La validación en las clases de matemática. Dificultades y posibilidades en la gestión de las clases. 289

XIII La iniciación de los estudiantes en el Álgebra a través de las Relaciones de Proporcionalidad Directa: Diseño e implementación de una Propuesta de Enseñanza en Segundo Año de una Escuela de la Ciudad de Córdoba. 315

XIV Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés. 331

PRESENTACIÓN

Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador.

Los trabajos publicados en esta edición son producto de la primera convocatoria de proyectos de investigación con sede en los Institutos de Formación Docente "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas", impulsada desde el año 2007 por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Esta línea de trabajo busca llevar adelante lo planteado en la Estrategia 8 del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE Nº23/07) mediante el apoyo técnico y financiero a iniciativas que indaguen sobre problemáticas surgidas dentro del sistema formador con el objetivo de que el resultado de sus indagaciones impacte positivamente sobre las prácticas de la formación docente.

La edición 2007 de esta convocatoria seleccionó 226 proyectos de distintos institutos del país, sobre los 363 que se presentaron. De los informes finales presentados, analizados por evaluadores externos, se seleccionaron los trabajos que se presentan en este libro.

Desde su primera edición hasta el día de hoy, esta línea de trabajo ha ido realizando ajustes gracias a la experiencia adquirida. Estos cambios se han expresado tanto en lo que respecta a la orientación que se pretendía dar a las investigaciones a partir de las bases de la convocatoria como en los dispositivos de soporte al proceso de investigación brindados por la Coordinación de Investigación Educativa del INFD: talleres metodológicos regionales y/o nacionales, aulas virtuales, talleres de escritura, elaboración del Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa y capacitación en uso de fuentes virtuales a partir del Centro de Documentación del INFD (CEDOC: http://cedoc.infd.edu.ar/)

Cabe resaltar que los Talleres metodológicos desarrollados en el marco de esta línea han sido fundamentales como apoyo a los proyectos presentados y también desde lo vincular, al convertirse en un espacio de encuentro de formadores con inquietudes y

problemáticas comunes que se comenzaron a visibilizar como compartidas. El objetivo fundamental de estos encuentros se centró en la socialización de las problemáticas a indagar y de las decisiones tomadas en el proceso de investigación. También, se desarrollaron acciones de acompañamiento para la presentación de los informes finales.

Para sostener la comunicación entre los equipos y entre estos y el equipo de la Coordinación de Investigación Educativa se implementaron aulas virtuales donde se puso a disposición de los investigadores material de soporte a la investigación propuesto por el INFD pero también por los equipos que participaron de la convocatoria. Este espacio virtual se convirtió en una herramienta muy importante para la coordinación de la línea ya que facilitó el contacto permanente con los distintos equipos de investigación. Asimismo, promovió un creciente intercambio entre investigadores de distintas jurisdicciones del país respecto de las realidades y problemáticas expresadas en sus respectivos proyectos.

Por su parte el CEDOC se ha convertido en una herramienta relevante como fuente de información de lo producido en el ámbito de la formación docente tanto a nivel nacional como internacional. Es interesante destacar que este centro fue creado ya avanzada la convocatoria 2007 y tuvo una rápida y amplia aceptación por parte de los equipos de investigación participantes.

Una vez finalizado el plazo para la presentación de informes finales de la convocatoria 2007, se organizó el I Congreso Nacional de Investigación "Conocer para incidir sobre la prácticas pedagógicas" en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires los días 23, 24 y 25 de noviembre del año 2009. Este encuentro presencial fue fundamental para la socialización de los resultados obtenidos y para la consolidación y promoción de la investigación en el sistema formador.

Actualmente, para las convocatorias posteriores a la del 2007, se ha implementado un dispositivo de acompañamiento a la escritura del informe final que se lleva adelante a través del aula virtual y un encuentro presencial y es dirigido por la coordinación de la línea y un grupo de especialistas en escritura. Se espera que esta iniciativa ayude a los equipos más noveles a redactar informes finales que expresen toda la riqueza de las primeras experiencias en este campo de investigación.

Es importante señalar que todos estos dispositivos que conforman "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" han sido evaluados por quienes han participado o participan de los mismos. A partir de estas evaluaciones cada uno de estos ha sido revisado y mejorado. Mediante esta acción se ha tratado de ser consecuentes con uno de los fundamentos de la línea que sostiene que mejorar nuestras prácticas implica también exponer las propias acciones a la mirada y valoración de quienes se ven implicados.

"Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" es una línea muy desafiante que asume los riesgos propios de un proceso de trasformación de nuestras propias miradas sobre el sistema formador. Sabemos que para potenciar los efectos de la investigación sobre las propias prácticas se deben sostener en el tiempo iniciativas como esta, en la cual el financiamiento solo es un medio para lograr un fin: el impacto sobre las prácticas que se da desde el momento mismo en que el investigador decide poner en cuestión el contexto en el que desenvuelve su quehacer cotidiano en el ámbito de la formación.

La puesta en cuestión de un contexto tan cercano como el de la misma aula en la que se enseña implica un entrenamiento importante. Esta tensión entre el compromiso y el distanciamiento en la relación que los docentes investigadores mantienen con dicho contexto necesita profundizarse a partir de la experiencia que implica investigar en un equipo de trabajo. Se trata de investigar con plena conciencia de que la investigación se constituye en un instrumento que posibilita reflexionar sobre el propio quehacer en el sistema educativo con la rigurosidad ligada al saber hacer que proveen la técnica y la experiencia.

Los catorce informes que componen esta publicación abordan diversas problemáticas presentes en los contextos donde docentes y alumnos se desenvuelven cotidianamente. Siete de ellos (I, II, III, IV, VI, VIII y XIV) centran su análisis en la constitución e interacción de los sujetos de la formación docente en las particulares condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, atravesados por sus biografías, trayectorias educativas, perspectivas e identidades como actores de la educación. Tres de los mismos (I, II y IV) focalizan su indagación en la particular situación de la práctica de residencia de los estudiantes de los ISFD.

Por otro lado, los restantes siete informes (V, VII, IX, X, XI, XII y XIII) problematizan diversas estrategias de enseñanza de una variedad de contenidos disciplinares en diferentes niveles del sistema educativo.

El informe I busca comprender las decisiones pedagógico-didácticas que toman los residentes a la hora de seleccionar estrategias de enseñanza en las áreas de lengua y matemática en escuelas urbanas y rurales de la zona de Traslasierra de la provincia de Córdoba.

Por su parte, uno de los equipos de investigación de la ciudad de Santa Fe (informe II) indaga sobre los conflictos emergentes de las prácticas pedagógicas durante la residencia en la enseñanza de la Educación Física bajo el supuesto de que la biografía escolar y los procesos de sociabilización profesional dejan marcas más profundas que los de la formación inicial y continua.

El informe III, realizado en la ciudad de Córdoba, aborda las relaciones entre teoría y práctica y las confronta con los discursos explícitos desocultando los nudos problemáticos existentes en la construcción de prácticas reflexivas e identificando los condicionamientos institucionales que afectan la formación de profesores de Educación Física.

En el informe IV se preguntan cuáles son los recursos educativos más utilizados por los residentes de Villa Regina (provincia de Río Negro) en sus prácticas de enseñanza, por qué los eligen, para qué momentos de la clase, con qué finalidad y cómo inciden la formación recibida en el profesorado y las biografías personales y escolares en dicho proceso.

Desde un enfoque sociolingüístico el informe V estudia, a partir de los usos lingüísticos que los alumnos ponen en juego en situaciones de contacto entre las lenguas quechua–español y guaraní–español, los procesos cognitivos implicados en dichos usos con el objetivo de generar nuevas estrategias de enseñanza de la lengua en una escuela primaria del Gran Buenos Aires.

El informe VI, realizado en la ciudad de Belén de la provincia de Catamarca, problematiza el sentido pedagógico que docentes y alumnos de los ISFD otorgan a la

evaluación haciendo foco en la instancia de examen final en la cual se hacen visibles los contornos de esta práctica social compleja.

Por su parte, el informe VII aborda el estudio de la enseñanza del tema Malvinas antes y después del conflicto bélico de 1982 en las escuelas secundarias de la ciudad de Balcarce con el objetivo de contribuir a la construcción de una pedagogía de la memoria.

Otro equipo de investigación de la provincia de Santa Fe indaga, en el informe VIII, sobre las nociones que los alumnos ingresantes a la formación docente tienen acerca de la participación ciudadana con el objetivo de conocer en qué ámbitos participan y cómo se fomenta dicha participación.

Partiendo del supuesto de que en la enseñanza de la alfabetización inicial conviven estrategias tradicionales con enfoques constructivistas y cognitivistas, el Informe IX se pregunta por las estrategias de enseñanza utilizadas en las prácticas pedagógicas en Lengua de tres escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza y profundiza sobre la base teórica que otorga coherencia a la articulación entre teoría y práctica.

El Informe X explora la incidencia de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera sobre las competencias comunicativas en la lengua española durante el segundo ciclo de la escuela primaria.

El informe XI, por otro lado, se centra en el estudio de la potencialidad de un dispositivo didáctico para iniciar la construcción del concepto de interacción en fenómenos naturales con niños de 4 y 5 años con el fin de ampliar el alcance de la intervención docente en las salas y fortalecer la articulación entre la Educación Inicial y la formación docente.

Convencidos de que la validación de lo producido en clase es parte fundamental del proceso de construcción de un conocimiento matemático, el Informe XII busca identificar las estrategias de gestión de la clase que utilizan docentes y practicantes de escuelas secundarias cuando se proponen que sus alumnos se involucren en la validación de lo producido.

El informe XIII, a partir del diagnóstico que señala el complejo pasaje del lenguaje aritmético al algebraico, desarrolla una propuesta de enseñanza que, a través de

la proporcionalidad directa, busca influir en los procesos cognitivos vinculados al tratamiento del álgebra para iniciar a los estudiantes de nivel secundario en el uso del lenguaje algebraico y en la construcción de su significado.

Por último, el equipo de investigación del Instituto Provincial de Educación Física de la ciudad de Córdoba aborda, en el informe XIV, las significaciones que tienen las danzas folklóricas en la formación de maestros y rastrea el lugar de estas danzas en las trayectorias y prácticas de enseñanza de los docentes.

Como se puede apreciar, las temáticas y problemáticas presentadas aquí son diversas y en muchos casos se trata de la primera experiencia en investigación de los equipos que las desarrollaron. La Coordinación de Investigación Educativa del INFD espera que esta publicación se convierta en un aporte más a la identificación de problemáticas propias del sistema formador y en una herramienta para pensar posibles respuestas.

Coordinación de Investigación Educativa
Instituto Nacional de Formación Docente

Estrategias de enseñanza puestas en juego por alumnos practicantes en su etapa de residencia en escuelas urbanas y rurales. Una lectura analítica de la práctica docente

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Tamara Gilli

Integrantes: Bárbara Klare von Hermann, Silvia López, María Villarreal, Graciela Concepción Godoy

ISFD Sede: Dr. Carlos María Carena - Mina Clavero. Córdoba

INTRODUCCION

El tema estudiado y justificación de su elección

La temática que trabajamos en esta investigación gira en torno a las prácticas docentes de los alumnos de tercer año del Instituto Superior "Dr. Carlos María Carena". El proceso de práctica docente implica el conocimiento de instituciones, directores, maestros y grupos de alumnos. La elaboración de propuestas didácticas y metodológicas, y su posterior puesta en marcha, está mediada por la constante evaluación y acreditación.

La práctica docente es entendida como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto en determinadas condiciones subjetivas, institucionales y, socio-históricas. Particularmente nos interesó conocer las características de las estrategias de enseñanza de los practicantes y la relación con los condicionantes objetivos y subjetivos que las determinan.

Como profesores de Práctica Docente del Instituto Superior y como integrantes del equipo de investigación, consideramos importante construir conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos practicantes en relación con el desarrollo de estrategias de enseñaza. La formación inicial de los futuros docentes es compleja e intervienen múltiples factores que se van conjugando para la definición de una identidad docente. Poder reconocer parte de esta complejidad tiene como consecuencia la posibilidad de intervenir y reforzar los procesos de formación en los que estamos involucrados.

Por otro lado, estamos convencidas de que el trabajo metodológico que corresponde para la profesionalización de la tarea docente tiene como uno de sus ejes de trabajo la objetivación de la práctica, lo que hace que la investigación se resignifique como una herramienta y una estrategia que permite generar conocimientos y construir dimensiones válidas (contextuadas) para problematizar la práctica docente.

La presente investigación tiene como objetivo reconstruir desde una lectura descriptiva y analítica cómo son las estrategias de enseñanza y cuáles son los condicionantes

objetivos y subjetivos de las prácticas que desarrollan los alumnos residentes. Se trata de comprender la toma de decisiones pedagógico-didácticas que realizan los practicantes en las áreas de lengua y matemática en escuelas asociadas urbanas y rurales de la zona de Traslasierra, Córdoba.

Podemos afirmar que los docentes actuales y los futuros docentes poseen criterios, principios reguladores, creencias, conocimientos que permiten fundamentar y guiar su práctica. Los mismos son construcciones que se caracterizan por oscilar entre lo consciente y lo implícito en las situaciones inmediatas y simultáneas de la práctica docente. Reconocer los procesos que influyen en estas construcciones nos permite complejizar el conocimiento acerca de cómo se aprende a enseñar.

Partimos de la idea de que las estrategias de enseñanza son decisiones intencionales que orientan el proceso de enseñanza con determinados fines y que las mismas se eligen en el marco de condicionamientos. Dichos condicionamientos se relacionan, por un lado, con la constitución subjetiva del practicante, motivo por el cual dirigimos la mirada a la trayectoria familiar, escolar, laboral, de formación profesional que pueda influir en esta toma de decisiones. Por otro lado y ligado al anterior, a condicionamientos externos vinculados a lo social, a lo institucional, al grupo de alumnos, al docente de la escuela asociada y los profesores del ISFD y al sistema de acreditación de la carrera docente, entre otros.

Interesa recuperar aspectos de la historia del alumno practicante para comprender la práctica, darle sentido a la propuesta pedagógico-didáctica que se concreta en las escuelas. Lo que sucede en el aula es mucho más que una intervención instrumental ya que da cuenta de definiciones pedagógicas sobre el ser docente, el aprendizaje y el conocimiento. Nos preguntamos al respecto: ¿Cómo son las estrategias de enseñanza de los alumnos practicantes del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB?, ¿Cómo construyen sus planificaciones?, ¿Quiénes los orientan en este proceso que implica distintos momentos?, ¿Cuáles son los condicionantes objetivos y subjetivos que influyen en estos procesos de formación-acción?, ¿Cuáles son las estrategias propuestas más frecuentes en la enseñanza de la lengua y de la matemática?, ¿Existen diferencias a nivel de las planificaciones en las distintas áreas de contenidos para escuelas urbanas y rurales?, ¿Cómo se manifiestan?, ¿Cuáles son los problemas u obstáculos más comunes que se les presentan al hacer las planificaciones?

Nos propusimos analizar las estrategias docentes y los condicionantes objetivos y subjetivos de las prácticas que desarrollan los alumnos residentes indagando en las decisiones metodológicas de los alumnos practicantes del tercer año del Profesorado en las áreas de lengua y matemática.

Para ello, seleccionamos un grupo de nueve alumnas practicantes del tercer año del Profesorado de Primero y Segundo ciclo de la EGB del Instituto Superior Dr. Carlos María Carena, Mina Clavero, Departamento San Alberto, Valle de Traslasierra, al oeste de

la Capital de la provincia de Córdoba. Las nueve practicantes realizaron dos períodos de prácticas cada una (uno en cada cuatrimestre del año 2008), primero en escuelas urbanas y luego en escuelas rurales, tanto en las áreas de matemática como de lengua.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección fueron:

- alumnas del espacio curricular Práctica Docente III. Elegimos intencionalmente alumnas con Nivel Medio completo y alumnas mayores de 25 años sin certificación secundaria (Resolución 125/02 que rige para Institutos terciarios);
- que realizaran sus prácticas de residencia en escuelas asociadas de carácter urbanas y rurales, en las áreas de Matemática y Lengua; y
- que su lugar de procedencia fuera *local* (nativas del Valle de Traslasierra) o de *procedencia foránea* (que viven en la zona desde hace pocos años y que han tenido experiencias educativas en otros lugares del país, ciudades o pueblos).

La teoría referencial para este trabajo es la de Pierre Bourdieu, la cual nos permitió hacer un análisis sociológico retomando los conceptos de: *campo*, *hábitus*, *práctica*, *trayectoria*, *estrategias* para comprender las acciones que el sujeto docente realiza enmarcadas por condicionamientos sociales e históricos de su posición en el campo.

Otros antecedentes que recuperamos y que nos hablan de esta temática son los trabajos realizados por Elena Achilli (2000) que ha desarrollado desde una mirada socio-antropológica la relación entre investigación y formación docente. Desde este análisis acordamos la definición y la diferenciación de los conceptos: *práctica docente* y *práctica pedagógica* y las posibilidades que nos brinda el enfoque etnográfico para trabajarlos.

El equipo de investigación de la Gloria Edelstein (1997) analiza las prácticas docentes y los espacios de residencia en institutos de la ciudad de Córdoba. Desde estos enfoques nos distanciamos de miradas instrumentalistas o tecnicistas de la práctica docente posibilitando entender la complejidad de la misma desde condicionantes objetivos y subjetivos, redefiniendo el método desde el concepto de construcción metodológica. La autora amplía la noción de método definiendo la construcción metodológica como una construcción singular y relativa en la que intervienen decisiones del orden de lo político, ético, filosófico, pedagógico, estético y sociológico que no siempre son explícitos. Las finalidades o intenciones del docente, la relación entre el objeto epistémico y el sujeto de aprendizaje, así como el contexto institucional y social son dimensiones que intervienen en esta construcción y que, por tanto, no pueden entenderse como universales y ahistóricas.

A partir de este concepto podemos ampliar la mirada sobre la construcción del rol del practicante. Margarita Poggi (2002) retoma el concepto de teorías implícitas o conocimiento práctico, construido desde la experiencia y en la praxis, a partir del cual se

toman las decisiones. Elisa Cragnolino (2002) propone comprender las prácticas (de docentes rurales) a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social, considerando entonces su trayectoria social, su trayectoria de formación profesional y teniendo en cuenta además los contextos institucionales particulares que implican las escuelas rurales y urbanas.

Compartimos con Edith Litwin (2000) que las estrategias son una reconstrucción compleja teórico/práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan, estrechamente vinculadas con el contenido que se intenta enseñar. Según Litwin "no constituyen una mera sumatoria de tareas, o la elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares" (p.65).

Susana Leliwa (1998), retomando palabras textuales de Litwin, señala que:

> "*La idea de estrategias permite ver que la enseñanza, más que una técnica de aplicación, es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, el por qué y el para qué enseñar. La elección de las estrategias está condicionada, no solo por el conocimiento que tiene el docente acerca de qué enseñar, de su formación profesional, sino sobre el conocimiento de cómo aprenden los alumnos. Seleccionarlas implica una fuerte decisión profesional y personal en el contexto de la práctica pedagógica, en condiciones realmente complejas, en la multidimensionalidad de la práctica docente.*"(p.81)

Coincidimos con que la *planificación* debería ser una guía para la práctica, una anticipación. Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2005) sostienen que "es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica, orienta la acción y remite a algo concreto, social e históricamente existente" (p.177).

Encontramos en estos conceptos relaciones con el planteo de Gloria Edelstein (1996) sobre la construcción metodológica, que comprende el método como una construcción que implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje y aborda al objeto de conocimiento en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Esta es una construcción de carácter singular que se genera en relación con el aula, lo institucional, lo social y lo cultural.

Por otro lado, la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación que deviene de adscripciones teóricas adoptadas por el docente con relación a cuestiones sustantivas vinculadas a enseñar y aprender. Edelstein sostiene que "este estilo en su complejo entramado expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo), aun cuando pueda no ser objetivada en tanto se juega en la práctica. Las técnicas y los procedimientos se constituyen en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signadas por un estilo de formación" (1996, pp.75-89).

Estos autores enmarcan nuestra mirada desde un análisis socio-antropológico de la práctica docente sin reduccionismos instrumentalizas, ayudándonos a complejizar el análisis.

Metodología de investigación e instrumentos utilizados.

El enfoque metodológico desde el que nos posicionamos es el socio-antropológico incluyendo aspectos del enfoque de investigación-acción. De acuerdo a dicho enfoque, los instrumentos y estrategias de recolección de información que se utilizaron fueron: encuestas; entrevistas sobre historias y experiencias de vida y procesos de formación personales; lectura y análisis de información documental (planificaciones diarias) y observación directa de clases de los alumnos practicantes en escuelas urbanas y rurales en las que realizaron las prácticas confeccionando registros descriptivos.

El análisis de encuestas, entrevistas y planificaciones permite reconstruir a partir de hechos recurrentes o representativos, distintos tipos de relaciones, estructuras y procesos en la toma de decisiones de las practicantes. Esta es una mirada parcial, que nos aporta datos sobre algunos aspectos de las estrategias de enseñanza, ya que no abarcamos el análisis de la problemática en su totalidad y lo que obtenemos son imágenes parciales de las mismas.

Realizamos 30 encuestas en las que se relevaron datos sobre biografía del practicante y los obstáculos que se presentaron, las ayudas que intervinieron, el recorrido realizado, entre otros, que fueron cotejadas con 15 entrevistas en profundidad. Se observaron además 30 situaciones de clase de las practicantes que fueron registradas etnográficamente para obtener datos de la intervención pedagógica y del contexto. Además se analizaron las planificaciones, de 60 horas de clase, realizadas por las alumnas.

Fue un estudio de carácter descriptivo y analítico en el cual se ordenaron y trabajaron los datos recogidos a través de la construcción de dimensiones analíticas.

En el transcurso de los meses que duró el proyecto de investigación y, siguiendo con el cronograma estipulado, se mantuvo una presencia y trabajo intensivo por parte de las integrantes del equipo en reuniones semanales. En forma conjunta se avanzó en la construcción teórico empírica del objeto de estudio, en la realización de encuestas, entrevistas y observaciones a las alumnas seleccionadas; en la sistematización y análisis de la información recabada por los distintos medios para la triangulación de datos y en la construcción del informe final. También los miembros del equipo de investigación participamos de distintas instancias de formación en congresos y talleres sobre investigación educativa en el ISFD y de Práctica Docente en la capital de la provincia de Córdoba.

DESARROLLO

Condicionantes de la construcción metodológica

El ir y venir del practicante: tensión autonomía-dependencia

En la práctica docente de nuestro Instituto están instalados dos términos que son utilizados entendiendo por ellos lo mismo: planificación y planes. La planificación es entendida como una anticipación formal más general que puede abarcar varias unidades y clases, mientras que el plan es la anticipación formal de una clase (que en todos los casos estudiados se corresponde a 1 hora de clase en las escuelas urbanas y varía en las escuelas rurales entre 40 minutos y 2 horas). Desde este trabajo nos interesa analizar críticamente estos conceptos y resignificarlos desde la categoría de construcción metodológica que fue trabajada previamente.

Hemos podido reconocer que la planificación adquiere gran importancia desde el aspecto técnico y evaluativo del practicante. Se transforma en un instrumento de trabajo que tiene varias implicancias previas a la instancia del dictado de las clases por parte de los alumnos practicantes y que van a repercutir en el desarrollo de las mismas y en el perfil del egresado. Entre ellas, los tiempos y momentos pautados para correcciones y aprobación de la misma por los docentes de las escuelas asociadas y los profesores del ISFD; la estructura de la planificación y sus elementos; la evaluación y la acreditación.

Las alumnas practicantes realizan un recorrido en el que se evalúan la calidad, pertinencia y coherencia de los distintos elementos de la planificación. Dicha evaluación al estar en manos de distintas personas (profesores de materias específicas, de práctica docente y docentes de escuelas asociadas), en algunas ocasiones se torna contradictoria, las sugerencias o requerimientos de las personas de una u otra institución son diferentes en el sentido de que son miradas distintas.

> *"... por ahí uno se siente frustrada por venir y traer los planes y que los reboten (...) no sé, que se pongan de acuerdo, por que la seño me dice algo, los profes me dicen algo. Los profes tienen mucho conocimiento de contenido, pero por ahí no han estado en las aulas, no conocen... y también uno planifica en base al grupo."* (Entrevista Nº 5)

El hecho de que las alumnas deban ir con sus planes esperando la valoración del "otro" y su calificación las sitúa en un lugar de subordinación a los profesores y docentes de destino en la toma de decisiones.

Para las alumnas se vuelve más importante "corresponderles" que tomar decisiones propias fundamentando o justificando posturas personales. Se propicia entonces, un

proceso ajeno de toma de decisiones ya que el mismo es en función de lo que otros dicen desde el poder de la acreditación y no tanto desde la valoración pedagógico-didáctica del propio proceso de aprendizaje.

En algunos casos, las decisiones relativas a la planificación también aparecen condicionadas por el temor a la observación y evaluación de las prácticas por distintas autoridades docentes. Pareciera no haber una fundamentación propia en cuanto a las decisiones tomadas por las alumnas practicantes. Algunas decisiones se toman dependiendo de los otros que tienen autoridad o poder ligado a la acreditación. Una alumna decía: "*trabajo con material que llevo yo... trato de llevar material más allá de que a la seño no le gusta, nosotros lo tenemos que llevar porque es un recurso nuestro, que cuando vayan a observar se pone en juego eso*"(Entrevista N°4).

Las alumnas también manifestaron que de las maestras de las escuelas asociadas limitaban o condicionaban su accionar; esto decían: "*adecuarnos a lo que ella nos dijo, no nos queda otra*" (Entrevista N°7).

Asimismo, en sus relatos aparece fuertemente lo que las maestras les dicen sobre qué contenido dar y cómo darlo. Al respecto una alumna planteó que la maestra "*considera que el grupo de alumnos no puede dar más que eso*" (Entrevista N°7). Ante esto la practicante aduce estar limitada.

Se desarrolla así una relación de poder en la cual la practicante siente que debe seguir ese modelo. El maestro se transforma en un modelo a seguir, en donde no siempre es posible hacer una propuesta de trabajo diferente porque se establecen pautas a las que adaptarse. Pudimos identificar docentes más flexibles que otros en cuanto a la aceptación de las nuevas propuestas de enseñanza de nuestras alumnas.

En algunos casos las alumnas se sentían ajenas a las escuelas asociadas, ya que las maestras no las hacían sentir realmente dueñas de su proceso, de elegir por sí mismas, teniendo que "acomodarse" a cómo la maestra daba y realizaba sus clases. Planteaban lo siguiente: "*es como que ella (la maestra) siente que le estamos quitando el lugar*" (Entrevista N°4).

El papel de la teoría en la toma de decisiones

Toda decisión se fundamenta en un marco teórico implícito o explícito. En la tarea docente el mismo otorga rigurosidad, coherencia y autonomía a la práctica en la medida que sea consciente. En las entrevistas aparece como significativa la falta de fundamentación teórica de las alumnas al momento de planificar. El plan de clase es utilizado o pensado como una herramienta rígida de trabajo en donde deben seguir una consecución de pasos o momentos, esto se manifiesta en la siguiente cita: "*nosotras tenemos que seguir el plan por el inicio, el desarrollo y el cierre... aunque a la seño no le gusta, tenemos que hacerlo así porque así está planificado*" (Entrevista N°4).

Esto nos hace pensar que existe una distancia entre la teoría y la práctica, se juega aquí también el lugar de la evaluación de sus prácticas, como se expresó anteriormente.

Al solicitar a las alumnas que explicitaran los marcos teóricos desde los cuales tomaron decisiones, aunque las respuestas fueron variadas, en los casos observados encontramos poca relación entre la teoría y la práctica. Se nombran autores de manera vaga e imprecisa, sin poder dar cuenta de los conceptos principales de teorías relativas a la enseñanza, al aprendizaje y a las didácticas específicas (matemática y lengua). Por otro lado, tampoco hubo argumentos sólidos para fundamentar decisiones prácticas en los discursos de las alumnas. Desde este lugar podemos suponer que las teorías tampoco se transfieren a la práctica por no poseerlas o no habérselas apropiado significativamente.

Fueron nombrados, por las alumnas, algunos autores como Piaget, Vigotsky, y Brousseau, pero no se evidencia claridad conceptual ni relación con la práctica. De la misma manera se mencionaron cuestiones relativas a teorías pero sin identificar a los autores de las mismas. Una alumna relata:

> "*... para matemática tuve en cuenta a Brousseau que te enseñaba procedimientos para enseñar matemática, resolver problemas, lo principal era manipular material concreto.*" (Entrevista N°7)

Luego de insistir en la pregunta sobre qué teorías tuvo presentes para las prácticas responde:

> "*La verdad es que si he estudiado Piaget, Vygotsky, pero no los he tenido en cuenta.*" (Entrevista N°7)

> "*...el tema de las etapas, de cuando el chico succiona desde que es chiquito, todo hasta cuando llega a los ocho o nueve años, va especificando cada una de las etapas, no?, siempre me quedaron las etapas que me dio el profesor de Aprendizaje.*" (Entrevista N°4)

Por otro lado, se pueden rescatar del discurso de las alumnas conocimientos que no son enmarcados dentro de una teoría explícita, pero que fundamentan y guían su accionar y algunas decisiones que toman. Referimos aquí a las denominadas "teorías implícitas, que son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica [...] Se vuelven de alto valor pragmático para orientar la acción" (Poggi, 2002, p.104).

Ante la pregunta ¿qué tuviste en cuenta de la formación inicial durante el período de práctica?, se identificaron como centrales a trabajar o desarrollar en sus prácticas los si-

guientes aspectos: el llevar material concreto, la innovación y que las consignas fueran planteadas claramente.

> *"Con las planificaciones bien… lo que se me dificultaba a mí era el tema de la motivación. Cómo hacer para que el alumno esté impactado con el tema que después le voy a dar. Y bueno entonces fui recorriendo lo que me dieron acá en el instituto, la didáctica que me dieron de la matemática, en lengua, que son muy importantes… el uso de material concreto que nos decía la profesora de matemática, el tema siempre de no dejar de llevar material concreto, porque es una forma de que podamos, digamos, trabajar y hacer ver la realidad… Y otra cosa que siempre hay que trabajar, es el material teniendo en cuenta el contexto. Una frase muy característica de esta profesora que siempre me acuerdo es "que si estás en la montaña, enseñales el mar, y si estás en el mar enseñales la montaña", o sea que si bien es importante el contexto, también hay que enseñarles que hay otras cosas… que también son importantes y que les van a servir para la vida…"* (Entrevista N°3)

> *"…en matemática la profesora siempre nos dijo que teníamos que ser claras en las consignas, que teníamos que trabajar con mucho material didáctico… en Ciencias Naturales también, si tenemos que trabajar con la célula, trabajar con la gelatina, tenemos que innovar mucho…"* (Entrevista N°4)

En estas citas se observa cómo las practicantes pueden reconocer principios prácticos de su accionar aprendidos en la formación inicial y a partir de la influencia de un profesor en particular sobre el que hacen referencia y al cual identificamos como un condicionante explícito. Sin embargo, en el discurso no hay una clara explicitación teórica, solo refieren a orientaciones específicas y ejemplos para desarrollar en la práctica. Podemos observar que no hay una fundamentación que dé cuenta de un enfoque pedagógico a partir del cual se deduzcan estas orientaciones para la acción.

La problemática del conocimiento y del sujeto de aprendizaje

Algunas de las alumnas expresaron la prioridad que dan al conocimiento y diagnóstico del grupo de alumnos antes de planificar, aquí es donde se resignifica el lugar de las observaciones y ayudantías realizado previamente a las prácticas intensivas.

> *"…Primero lo que siempre hago es fijarme en el grupo, cómo es, lo que me gusta hacer es llevarles algo que les llame la atención, eso me quedó grabado, algo que los atrape."* (Entrevista N°2)

> *"...En la semana que uno está observando por ahí, va conociendo más o menos el grupo y va como imaginándose las preguntas que van a salir de ahí de la clase, que eso es importante tenerlo en cuenta. A eso también cuando yo planifico digo será o no será, servirá o no, les llegará a los chicos porque eso también tengo en cuenta: el grupo... el grupo el lo más importante a tener en cuenta."*(Entrevista N°3)

Conocer el grupo de alumnos de la escuela asociada es visto como un condicionante al momento de la toma de algunas decisiones. Este conocimiento pareciera necesario para la construcción del vínculo afectivo con los niños, conocer cómo son, cómo se portan, sus gustos, etc., aunque no aparece claramente el conocimiento de cómo aprenden los alumnos. Es notable la presencia de estrategias de enseñanzas homogéneas, iguales para todo el grupo sin tener en cuenta las diferencias o niveles de aprendizaje de los alumnos. Esta conclusión es deducida a partir de que las practicantes utilizan en su mayoría como recurso para la construcción de actividades los manuales, siendo estos materiales creados en otros contextos con pretensión de homogeneidad.

Es recurrente como práctica la búsqueda de materiales para la construcción de sus planificaciones en ediciones de revistas para primer y segundo ciclo, manuales del nivel primario y los NAP como fuentes oficiales. En estas fuentes se pueden observar actividades y formas de trabajo que son recuperadas por las practicantes para formar parte de sus planificaciones ya sea copiando o incorporando fotocopias textuales.

Hemos podido identificar que esta práctica está instituida dentro del circuito educativo del practicante (ISFD-escuelas asociadas). Podemos decir que es una práctica que se ha vuelto tradición; es un aprendizaje paralelo del practicante que se adquiere no por haber sido enseñado formalmente en el Instituto pero que se transforma en una práctica corriente dentro de él y en las escuelas asociadas. Los manuales y revistas circulan como recurso principal al momento de pensar sus clases y de armar las planificaciones.

Historias familiares y escolares

La historia de las practicantes nos permite reconocer y recuperar en nuestro análisis aspectos de lo familiar, lo escolar y lo laboral, condicionantes que se manifiestan en la construcción metodológica de las practicantes.

Algunas practicantes en ciertos casos han tenido experiencias previas de enseñanza informal con hijos, hermanos en edad escolar o alumnos particulares y la preparación de ellos para rendir materias en escuelas primarias y secundarias. Estas experiencias son vividas como antesala a la decisión de comenzar una carrera docente. En otros casos la historia familiar es la que influye en el deseo y en la decisión de comenzar la carrera, por ejemplo, una abuela maestra que sueña con que su nieta lo sea también:

> *"Vine acá (refiere a Salsacate) con mi abuela y me dijo: ¿por qué no te anotas? …ahora mi abuela está enferma, yo necesito recibirme para darle esa satisfacción…mi abuela es lo más importante, mi título quiero que sea para ella y ojala pueda lograrlo."* (Entrevista N°4)

Otra alumna dice lo siguiente:

> *"…yo siempre pensaba que quería ser maestra, una vez me acuerdo que mi abuela me llevó a ver unos médicos que habían venido (al campo), el médico me hizo unas preguntas, no me acuerdo bien y le dijo a mi abuela que yo era inteligente, que debía estudiar, mi abuela dijo – tenes que ir a la escuela- y bueno… yo pienso que era cierto, que era inteligente."* (Entrevista N°6)

O una familia de docentes, madre y 5 hermanos, donde la menor luego de abandonar otra carrera decide comenzar la formación docente y plantea "*me ganaron*!", haciendo referencia a la presión que recibía de su familia. Por el contrario aparece un padre que desvaloriza la profesión docente y no quiere que su hija siga esa carrera, más allá de que ella expresara el deseo de hacerlo desde muy pequeña.

> *"Lo que pasa es que mi papá no quería que estudiara esto, magisterio, quería que estudiara otra cosa. (…) Desde chica quería estudiar esto, y el me decía que no."* (Entrevista N°5)

> *"A decir verdad elegí (la carrera) porque era lo que tenía más a mano, quería tener un título, no quedarme con el secundario, siempre fui buena alumna, en la primaria fui abanderada y en el secundario no era la mejor, pero aprobaba las materias, o sea no me costaba mucho."* (Entrevista N°7)

En algunos casos el ingreso a la carrera es antecedida por deseos personales y en otros por espacios formativos formales inconclusos: psicología, ciencias de la información, nutrición, profesorado en ciencias naturales, enfermería, abogacía.

Pudimos observar que el ingreso a la carrera en algunos casos es dudoso. Los primeros encuentros con grupos de niños en las aulas y las experiencias significativas con docentes en el Instituto posibilitaron ratificar la elección, aunque en el discurso las practicantes se refieren a esto como un hecho que confirma su vocación, como si la misma ya estuviese presente y fuera descubierta a partir de los sucesos vividos.

> *"¡Cuando hice la práctica de segundo año (primer práctica áulica) me di cuenta que me encantaba! Me encantó la profesora Pérez, me hizo una crítica y me puso que tenía alma de docente."* (Entrevista N°4)

> *"Me di cuenta de que me gustaba cuando hice las prácticas"* (Entrevista N°1)

Anécdotas y vivencias en escuelas primarias y secundarias... otros condicionantes

En las entrevistas, fue recurrente la descripción de anécdotas vividas en la escuela primaria y secundaria con algunos docentes, y que son actualizadas y resignificadas en sus prácticas, ya sea como ejemplos positivos o negativos.

De la escuela primaria se recuperan en algunos casos y como importantes: las salidas didácticas fuera de la escuela, la utilización de materiales como recursos para ser mostrados, traer cosas nuevas y diferentes, la vinculación de los contenidos enseñados con el contexto inmediato y regional (zonas rurales: animales de la zona, cambios del paisaje, vegetación, producción minera, geoformas, producción artesanal con los recursos locales, etcetera).

En los dichos se recuperaron imágenes de docentes que las practicantes tuvieron en sus primeros espacios de educación formal. En esas imágenes se refleja el vínculo establecido. En un caso, podemos identificar sentimientos de discriminación percibidos por una alumna en su infancia y adolescencia por ser hija de madre soltera durante la represión militar:

> *"Eso me marcó mucho: fue difícil para mí, sobre todo por un par de maestras en la primaria que me lo hacían sentir – A ver Gutiérrez... ah! cierto que vos no tenés padre...bueno- y yo me largué a llorar tanto... y me fue marcando, empecé a sentir lo que es que te discriminen por algo que vos no tenés la culpa."* (Entrevista N°2)

También se manifestaron sentimientos de reconocimiento y valoración en la escuela primaria:

> *"Me acuerdo que tenía una maestra que tenía mucha fe en mí... estaban eligiendo para la bandera y ella hacía todo para que yo fuera."* (Entrevista N°1)

Una practicante que hizo su primaria en una escuela de personal único expresaba:

> *"Vino otra maestra pero era muy descontrolada, no daba clases casi nunca, se iba y dejaba la bandera izada, era muy feo, inclusive tenía animales que los encerraba en el aula, no sé... yo siempre cuento esto...por ahí me da vergüenza (lo dice acongojada casi con lágrimas en los ojos), pero tenía un burro que lo encerraba en el aula y ese burro nos comía los cuadernos, porque estaba acostumbrado a estar con gente."* (Entrevista N°6)

Otro caso distinto es el de una alumna practicante que cita a una maestra para quien ella era la preferida, situación que reconoce como fortalecedora para sí misma, aunque no logra hacerse consciente de que esto es un hecho de discriminación para el resto. También se recuerda positivamente la figura de una "docente exigente y firme", aludiendo a valores de la escuela tradicional como el respeto y la conducta.

Los condicionantes antes nombrados, estarían demostrando que la elección fue producto de un proceso en el que mediaron historias familiares, personales, educativas y otras expectativas de formación, que pondrían en jaque la idea de una vocación innata. Es una vocación construida a partir de experiencias significativas previas y durante la carrera.

Algunos análisis de estrategias en las planificaciones

Una instancia metodológica de este trabajo fue realizar una lectura comparativa de las planificaciones de las alumnas en las áreas de lengua y matemática, en el mismo se consignaban distintos elementos de la planificación: tema, objetivos, contenidos, grados y actividades según los momentos de la clase. Esta comparación nos sirvió para definir empíricamente el concepto de estrategia de manera más amplia y no como la suma de actividades intencionales. También nos posibilitó comparar las decisiones metodológicas de las alumnas con los condicionantes mencionados anteriormente a partir de la triangulación de las entrevistas con las planificaciones.

Una de las características principales coincidente en la mayoría de las planificaciones es la preeminencia de la descripción de actividades a desarrollar en los distintos momentos de la clase y de los recursos a ser utilizados.

También podemos reconocer que las practicantes planifican en función de lo que los alumnos van a resolver, elaborar, descubrir, construir a partir de las actividades usando distintos recursos materiales con consignas y propuestas de trabajo individuales o grupales. Son pocas las alumnas que describen lo que ellas van a hacer, en general se explica lo que deben hacer los alumnos ligado a contenidos procedimentales. Se focaliza en la actividad del alumno sin hacer consciente cuál es la estrategia global de enseñanza que se quiere utilizar.

En el uso de los materiales y de las actividades propuestas se da cuenta de la especificidad de la asignatura en la que se trabaja. Prevalece el uso de material concreto, construcción, demostración y uso de instrumentos en matemática. El uso de lecturas, textos, narraciones, imágenes visuales, videos y canciones prevalece en lengua. El juego es común a ambas asignaturas.

Identificamos como particularidad que en el área de matemática, donde se trabajan contenidos de geometría, predomina en varios casos la explicación por parte de la practicante para introducir los conceptos (triángulo, cuadrilátero, polígono, etc.)

Dicha explicación se acompaña con la demostración en el pizarrón utilizando instrumentos (transportador, escuadra, regla) y la ejemplificación para que luego el alumno construya y ejercite.

Se observa una impronta tecnicista que respondería a la urgencia de la práctica, a la mirada de la evaluación como acreditación y a las directivas de algunos docentes de escuelas asociadas como condicionantes. El alumno practicante tiene una mirada parcial del grupo de alumnos con el que trabaja, del contenido que debe enseñar y esto se refleja en el documento "planificación" que realiza.

Estructura de la planificación. Variación en las formas de planificar

A continuación se presenta y describe a modo comparativo cómo las alumnas practicantes organizan las planificaciones, cuál es el formato que imprimen a las mismas dependiendo de las áreas, los contenidos y el tipo de escuela (urbana o rural) además de los condicionantes de la formación inicial mencionados anteriormente.

La demanda específica que se realiza a los practicantes desde el espacio de Práctica Docente es la presentación de planificaciones que den cuenta de los temas, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y diagnóstico del grupo de alumnos y de las instituciones. No se solicita un formato de planificación específico o estándar, sino que el mismo es flexible. Sin embargo, en el análisis de los planes se observan recurrencias y similitudes de un formato de planificación. Al indagar en las entrevistas las practicantes refieren que el mismo fue aprendido en la Práctica Docente previa a la de tercer año.

Las escuelas a las que las alumnas practicantes asistieron son urbanas y rurales de personal único o bidocentes. En el caso de las segundas, el uso del tiempo es más flexible y por tanto la escuela se organiza de manera singular siendo esto una condición para la planificación.

Por lo general, las alumnas han planificado en escuelas rurales para clases de dos horas de duración con un solo recreo y para todas las áreas de contenido. En cambio, en las escuelas urbanas con una organización más rígida, la planificación es para una hora de clase, en un área determinada, con recreos estipulados y marcados por el timbre.

Hay recurrencias en las estructura de las planificaciones analizadas, en su mayoría con los mismos elementos: área o disciplina, tema, objetivo, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y momentos de la clase en donde se especifican las actividades ligadas a las acciones previstas para el docente y/o para el alumno.

Dos alumnas practicantes, de las nueve observadas, organizaron sus planificaciones con los siguientes elementos: área o disciplina, tema, objetivo, contenidos, momentos de la clase sin titularlos y relatando detalladamente lo que se haría durante la misma destacando las actividades para los alumnos y el desarrollo del practicante.

Otro elemento que se diferencia es el tema de la clase, que en algunos casos era especificado dentro de la planificación y en otros no. El mismo en general refiere al contenido conceptual que se desarrolla en el plan.

Una condición institucional de las prácticas en las escuelas asociadas rurales fue planificar para multigrado (convivencia de dos o más grados en una misma aula y con un solo docente a cargo). Una escuela era de personal único y otras tres, bidocentes (dirección con grado a cargo y maestro de grado).

En algunos casos la/el docente receptor/a posibilitaron que las practicantes hicieran uso de un criterio propio y en otros se imponía el criterio de ellos para decidir respecto de la planificación para varios grados en una misma clase.

En el caso de la escuela de personal único, donde hubo dos practicantes, en las planificaciones se observan actividades diferenciadas por ciclo, en una graduando los contenidos por grado y en otra no diferenciándolos.

En las escuelas bidocentes donde se trabaja por ciclo (con grados agrupados), se observa una graduación de las actividades en donde se complejizan los contenidos de acuerdo al grado o juntando dos grados para trabajar con las mismas consignas de actividad. En un solo caso se planifican contenidos y actividades diferentes dentro de la misma asignatura para 4° y 5° grado por un lado y para 6° grado por otro.

En cuanto a los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), el inicio o motivación es planteado como común a todos los grados, es decir, que se prevé que todos los alumnos compartirán la misma situación de enseñanza (contenido, actividades), para luego pasar al desarrollo en donde se diferencian las actividades por grado o ciclo.

En la mayoría de las planificaciones se observa que hay un cierre común a todos los grados, se comparten las producciones, se corrige, se realizan puestas en común de lo trabajado o se entregan actividades a modo de tarea.

¿Por qué la escuela rural aparece como una experiencia más significativa que la urbana?

Las prácticas en escuelas rurales son enunciadas como significativas desde la experiencia que en ellas vivencian las practicantes. Podríamos decir que el rol docente es distinto, ocupa otro lugar en relación con su autoridad y/o poder dentro de la escuela y el aula y también son diferentes las características de los alumnos. Cabe destacar que el cincuenta por ciento de las alumnas elegidas para esta investigación provienen de espacios rurales y han hecho su escuela primaria en estos contextos.

Aparece un sentimiento de satisfacción personal en las practicantes cuando expresan lo vivido en las escuelas rurales en relación con la aceptación de los alumnos, sus características y sus propuestas de enseñanza.

"Entrevistadora: ¿Por qué te gustó la escuela rural?
Alumna: Me gusta como son los chicos, me gusta trabajar con varios grados, y cómo valoran todo lo que les llevo. La verdad es que me sentí fascinada. Si pudiera ejercer sería en escuela rural, es otra realidad, ahí siempre tenés algo que poder contar. Es impresionante como te devuelven ellos."(Entrevista N°2)

"No es lo mismo una escuela rural que una urbana, en esta los chicos se portan mal por más de que les decís algo vos sos la practicante, en cambio en la escuela rural me siento bien pero muy bien." (Entrevista N°4)

"Es grande el cambio en cuanto al número de alumnos, los contenidos que se trabajan, los docentes, la relación, el clima, los horarios san más flexibles." (Entrevista N°3)

El hecho de no competir con otros docentes y otras fuentes de información, motivación, interés (acceso a la televisión, computadoras, Internet, celulares, etc., como sucede en escuelas urbanas), hace que las estrategias de enseñanza a las que se recurre sean eficientes mas allá de que las mismas sean simples y sin muchos recursos. La palabra y la exposición del docente frente al grupo ya es condición suficiente para comenzar una clase.

En la escuela rural, en la mayoría de los casos, la maestra considera al practicante como un colega, a diferencia de la escuela urbana en donde el rol de practicante está más acentuado desde una visión de alumno y no desde el de docente. Por otro lado, las características de las familias y del niño rural son también valoradas por las practicantes por sentirse más reconocidas, legitimadas y respetadas. En los espacios rurales las escuelas ocupan un lugar central dentro de la comunidad, las familias y los niños. Al ser la única o una de las pocas instituciones estatales en esos lugares, los docentes asumen diversas tareas y actividades que les otorgan un lugar de importancia.

CONCLUSIONES

La heterogeneidad del grupo de alumnas elegidas para este trabajo de investigación nos permitió identificar diferencias con relación a la construcción metodológica y a la selección de estrategias. Una de las conclusiones más importantes a las que arribamos es el reconocimiento de las trayectorias familiares y escolares como condicionantes subjetivos (en palabras de Bourdieu, lo social hecho cuerpo incorporado al agente) de muchas de las decisiones tomadas con respecto a sus prácticas, más allá de su formación inicial. De allí la importancia de que en la formación se desarrolle un aprendizaje que se desestructure y reestructure en base a ese bagaje previo de creencias, experiencias, conocimientos y saberes.

El habitus es "*...principio de la reproducción de las diferencias escolares y sociales más duraderas [...], principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de la que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de condiciones objetivas de la que es producto*" (Bourdieu citado en Gutierrez, 1997, p.64).

Las estrategias docentes se construyen a partir de estas vivencias y experiencias, que influyen de manera significativa en las elecciones que las practicantes realizan durante sus prácticas en el Instituto y en el futuro ejercicio profesional.

Fue recurrente y significativo en los datos recabados que el proceso de selección de estrategias se fundamenta en teorías implícitas, orientaciones técnicas y criterios teóricos vagos. Particularmente nos preocupamos por la falta de argumentación teórica (consciente, explícita y argumentada) sobre las decisiones u opciones tomadas por las practicantes. Creemos que esta ausencia de fundamentación teórica (entendida desde el poder dar cuenta de los criterios pedagógicos, epistemológicos, disciplinares, políticos, didácticos, etc. subyacentes a sus decisiones) puede ser una de las causas posibles de la falta de autonomía de las alumnas practicantes en el proceso de construcción metodológica que se traduce en un condicionante objetivo para decidir sobre estrategias de enseñanza. A partir de este análisis se abre una línea de indagación al interior del Instituto sobre la posible influencia de una formación basada en un enfoque tecnicista de la práctica docente que estaría condicionando la formación de nuestros alumnos.

El rol docente se construye en un proceso de aprendizaje complejo en el que participan múltiples condicionantes para la toma de decisiones en la práctica. La autonomía relativa es característica en este proceso, ya que el practicante debe responder a diferentes relaciones de poder en las que se sitúa asimétricamente generando una compleja conformación identitaria desde variadas vinculaciones (Profesor de práctica-practicante, docente de escuela asociada-practicante, practicante-practicante, alumnos-practicante, etc.). Pudimos visualizar que las decisiones que las alumnas toman durante sus prácticas responden a criterios ligados a la evaluación y acreditación

por sobre el aprendizaje como proceso de desestructuración y construcción del rol. Otorgándole entonces, importancia a la mirada del *Otro*, a la correspondencia con la valoración del *Otro*, por sobre el criterio fundamentado propio, la originalidad y creatividad de sus propuestas y el posicionamiento del practicante como sujeto en su proceso de aprendizaje *con otros*. En cuanto a esto nos preguntamos, ¿qué características debiera tener el docente que acompaña este proceso en el ISFD y en las escuelas asociadas para posibilitar la construcción de la identidad docente autónoma y no ligada a la aprobación y decisiones del *Otro*?

También nos preguntamos sobre los aprendizajes que se realizan de manera paralela a la enseñanza formal del Instituto pero que se vincula con ella, como por ejemplo el uso de manuales en la toma de decisiones metodológicas, las estrategias que circulan en la práctica sobre manejo de grupo, planificaciones, relaciones con la jerarquía, etc. que no se explicitan en la enseñanza formal pero que circulan en la práctica, contradicen a la teoría o la complementan pero no se vinculan formalmente.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

BOURDIEU, P. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

CRAGNOLINO, E. (2002). *Escuelas, maestro y familias en el espacio social rural tulumbano*. En ponencia presentada en las III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización. Córdoba: CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

EDELSTEIN, G. & CORIA, A. (1997). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As: Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En CAMILLIONI, A., DAVINI M C., LITWIN E. & otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

GUTIERREZ, A. (1997). *Pierre Bourdieu Las Prácticas Sociales*. Córdoba: Ed. Universitaria. UNC.

GVIRTZ, S. & PALAMIDESSI, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LELIWA, S. (2008). *Educar Tecnología en los escenarios actuales*. Córdoba: Comunicarte.

LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As: Paidós Educador.

POGGI, M. (2002). *Instituciones y Trayectorias escolares*. Buenos Aires: Santillana.

Problemáticas emergentes en las prácticas docentes escolares durante la residencia de los alumnos del ISEF Nº 11

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Juan José Carabajal

Integrantes: Lilian Barbieri, Marta Patricia Boja, Carina Cabo, María Esther Cruz, Enrique Fernández, Adriana Mangas, Laura Malizia, Patricia Moscato, Mónica Sánchez, Aracelis Severini, Jorge Solhaune, María Alejandra Stoppani, Mónica Ventureira

ISFD Sede: Instituto Superior de Educación Física Nº 11"Abanderado Mariano Grandoli" Rosario - Santa Fe

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los estudiantes de 4to Año de la Escuela del Profesorado de Educación Física (en adelante ISEF) que cursan el Taller de Docencia IV[1] manifestaron:

- Una discrepancia entre los objetivos que se plantean en las prácticas pedagógicas, entrecruzadas y condicionadas, social, económica, cultural y políticamente con la realidad al momento de insertarse como residentes. Ello se manifiesta como tensión entre la teoría y la práctica. Esta diferencia aparece como emergente en un ambiente diseñado especialmente para aprender una práctica compleja.
- Una ruptura entre los saberes teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje corporal, motriz y su aplicación en las instituciones de destino.
- La aparente existencia de diferentes discursos entre profesores del ISEF y co-formadores de las escuelas destino.

En tal sentido partimos del interrogante: ¿Cuáles son los conflictos emergentes de las prácticas docentes escolares durante la Residencia en las escuelas destino en los residentes del ISEF? Esta pregunta nos remitió a pensar que la realidad de las prácticas escolares está atravesada por múltiples dimensiones. Para intentar abordarla se trabajó sobre los conflictos emergentes de las prácticas pedagógicas de la Residencia. Se indagó a residentes, profesores co- formadores y de Taller de Docencia IV.

La tarea docente es una tarea múltiple que rebasa la definición normativa de docencia como enseñanza, puede desempeñarse en variados contextos, está atravesada por múltiples dimensiones lo cual crea condiciones de inmediatez para el accionar y se caracteriza por un alto grado de indeterminación y de imprevisibilidad. En este sentido, dificultades diversas se juegan a la hora de la residencia docente: apremio por la inmediatez del acto educativo, por la concreción de situaciones reales, por la constante evaluación a la que son sometidos los residentes (concepción de evaluación como con-

1 Estos datos se han extraído de los registros de coloquios de alumnos del Taller de Docencia IV (cohorte 2005-2006); y de las Actas de Regencia de Práctica (cohorte 2005-2006)

trol) y la presión por la simultaneidad de los hechos y la multidimensionalidad, así como la presión por lo cambiante y lo impredecible.

Las cuestiones que mayor potencia tienen a la hora de reflexionar sobre las prácticas son *la biografía escolar* y *los procesos de sociabilización profesional* (Sanjurjo, 2005), tanto en las escuelas destino como dentro de la institución formadora. La formación de grado y el perfeccionamiento docente parecerían no dejar marcas tan pronunciadas.

Todo estudiante que ingresa a la formación tiene interiorizado modelos de aprendizaje, rutinas escolares que se actualizan cada vez que se enfrentan con una situación de asumir el rol de enseñante. La fuerza de la biografía escolar reside en el sello que ha dejado su tránsito por el sistema educativo.

Los procesos de socialización profesional aluden a la potencia del sello que deja la escuela como lugar de trabajo. Este es un ámbito de formación y esas primeras experiencias laborales en la formación de los docentes pueden darse de dos maneras: 1) los insuficientes contenidos adquiridos implican la búsqueda de estrategias para reproducir en la práctica; 2) las propias características de los ISFD neutralizan la impronta de la formación inicial[2].

Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

a) Conocer los diferentes discursos pedagógicos que circulan entre los profesores del ISEF y los co-formadores.
b) Identificar la naturaleza y el origen de los conflictos que se presentan en el desarrollo de las prácticas de los residentes en Educación Física.
c) Construir un conocimiento sistemático situado formulando propuestas para definir y reorientar los cursos de acción en los contextos de las prácticas y de las instituciones que abarca este estudio.

En cuanto a los antecedentes sobre el tema podemos decir que, Shön (1992) contribuyó al esclarecimiento de la formación práctica de profesionales reflexivos,sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre teoría y la práctica. El aporte de algunos autores tales como Schwab, Stenhouse, Zeichner, Pérez Gómez, Perrenoud, Bourdieu, Litwin, entre otros, contribuyen al encuadre a partir del cual interpelamos la realidad del Taller de Docencia IV, en el marco de las Residencias Pedagógicas. Asimismo, hemos tenido acceso a investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia, IUEF (Pinillos García y otros, 2006) que realizan aportes a la calidad de la

2 Cabe explicitar que aumentar el impacto de la formación de grado no significa dar recetas a los estudiantes sino ayudarlos a que interioricen durante su formación inicial las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo comprometiéndose a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. Una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que deben tomar en el aula. Así como procedimientos metódicos que permitan la reflexión sobre la decisión, ponerlas en cuestión, evaluar éxitos y fracasos, modificar cursos de acción, etcétera.

Educación Física teniendo como punto de partida la formación de profesionales en las instituciones de educación superior. También accedimos a la de Rueda Cayón y López Pastor (1999), que exponen una visión del practicum a través de un estudio de caso. Estos autores intentan comprobar hasta qué punto la formación inicial recibida es útil a la hora de abordar el período de práctica, así como profundizar en el conocimiento de las preocupaciones, valoraciones y críticas sobre esta fase de su formación.

Los estudios de A. Di Capua Arlegain y su equipo (2005, 2007) someten a estudio y debate las líneas de formación que han primado en el campo de la educación física escolar, propiciando la vinculación entre teorías y prácticas de intervención y revalorizando la perspectiva humanista. Con relación al cuerpo y la corporeidad se han utilizado los aportes de Le Breton (2007), Mc Laren (1994, 1997) y Milteins y Mendez (2003), clásicos de nuestros días, que junto a Manuel Sergio y sus trabajos sobre la motricidad humana (2007), han permitido construir esta mirada sobre la corporeidad como hecho propio de toda práctica pedagógica ritualizada en cada práctica donde intervienen movimiento y cuerpo. Asimismo los aportes de Aisenstein (1995), Aisenstein, Ganz y Perczyk (2001), Vlater Bracht (1996) y Zevi (2000) nos han sido de gran utilidad para identificar cuestiones y lógicas propias de la Educación Física en relación con el uso del tiempo y el espacio. Finalmente, consultamos la investigación de Ricardo Caruso (2006) en la que propone el seguimiento, análisis y reflexión de los estilos de enseñanza que se suscitan durante la formación docente y su manifestación en las prácticas.

Materiales, métodos y recursos metodológicos

Se operó desde un enfoque cualitativo con una perspectiva etnográfica que permitió circunscribirnos al estudio de casos. A la vez se apeló a recursos de la estadística descriptiva para el tratamiento de inventarios que indagaron mediante la observación, la calidad de las clases de los residentes. La elección del enfoque etnográfico encuentra su justificación a partir de Giddens (1987) y Geertz (1990). Desde esta perspectiva la etnografía escolar se orienta a conjuntos de relaciones humanas mediadas socioculturalmente, que a la vez ponen en práctica y constituyen a los sujetos individuales en un contexto diseñado para generar conocimiento. En este marco, se creyó que resultaría adecuado considerar al estudio de caso como un recurso válido en la lógica epistémica anteriormente descripta.[3] También se consideraron los aportes de Spindler y Spindler (1992), estos autores aclaran que una etnografía educativa debe cumplir con ciertos requisitos entre los que se encuentran: la observación directa con tiempo suficiente en el escenario, contar con gran volumen de datos registrados utilizando todos los recursos gráficos y tecnológicos disponibles, ver el carácter evolutivo de la investigación.

3 Se entiende que las prácticas de residencia de los futuros profesores de Educación Física constituyen un escenario más que importante con una multiplicidad en la riqueza de factores obrantes para la indagación in-situ sobre aspectos emergentes que se constituirán en encuentros y desencuentros frente al mundo de la práctica profesional.

Es decir, no trabajar con hipótesis especificas sino mantener el pensamiento abierto y permitir procesos relacionales de nivel de razonamiento. También plantean que la utilización de instrumentos, como el registro de las observaciones y las entrevistas, es la base de un buen trabajo etnográfico.

En esta investigación se realizaron cuatro observaciones a los residentes de Educación Física en las escuelas destino. Los recursos que se utilizaron para el relevamiento de datos fueron los siguientes:

1) Observación de clases

   Ficha de observación (con filtro observacional) y registro cualitativo (relevamiento a cargo de docentes de áreas pedagógicas tales como: cientista de la Educación, psicólogo, Lic. Ciencias de la Salud).

   Inventario de calidad de clase: se utilizó un registro cuantitativo, escala de intensidad de tipo Lickert, relevada por un especialista en Educación Física.

2) Entrevistas semiestructuradas

   Este recurso se orientó en su aplicación al residente y a la cohorte de profesores que lo acompañan en la práctica de la residencia. Es decir que de este material surgen fuentes documentales de entrevistas a: residente, profesor generalista del ISEF, profesor especialista del ISEF, profesor adjunto del ISEF y profesor co-formador en las instituciones destino.

Se recurrió a técnicas de análisis de contenido, a la vez que se consideró la realización de matrices de datos que contuvieran la desagregación de cada corpus discursivo. La metodología utilizada en la elaboración de categorías consistió en combinar dos criterios en el proceso de separación de unidades. En primer lugar, se apartaron los textos de las distintas entrevistas en unidades espaciales mediante números (líneas de texto) y unidades temáticas que se señalaron con letras (temáticas que comportan una misma idea). Luego se agruparon las unidades de datos a fin de identificar componentes temáticos que permitieran construir las categorías de contenido (Bustingorry y otros, 2006). Se trató de dar una denominación común a fragmentos (codificación abierta). A continuación, estas categorías fueron definidas operacionalmente distinguiendo subcategorías (codificación axial). La unidad de análisis alumnos residentes sirvió de centro para el ordenamiento de los ocho casos investigados. Cada caso también incluyó observaciones de clase con un doble registro: descripción del desarrollo de la clase en base a vectores de observación básicos y el empleo de guías de observación de la calidad de clases de Educación Física, instrumento que se procesó cuantitativamente. Seguidamente se detallan dos grandes dimensiones categoriales cuya composición quedó conformada con los siguientes descriptores.

Las categorías de análisis utilizadas fueron:

- Relaciones discursivas y contextuales sobre la organización de las prácticas en la residencia en Educación Física**.** Esta categoría tomó al residente como estudiante del ISEF y residente en las escuelas destino. Surgieron los descriptores: biografía escolar y habitus docente; tiempo; espacio; elaboración del plan de clases; seguimiento, orientación y evaluación del residente.
- Relaciones discursivas y contextuales de los formadores, co-formadores y residentes acerca de las prácticas en la residencia en Educación Física. Para abordarla se tuvieron en cuenta los siguientes descriptores: rol docente; trabajo en equipo; canales de comunicación; espacios y sub-espacios significativos y de escasa significatividad para la residencia.

Las unidades de análisis seleccionadas estuvieron constituidas por los residentes incluidos en dos instituciones educativas destino de la ciudad de Rosario. El tipo muestral fue no probabilístico de conveniencia. En cuanto al recorte muestral, se consideró a la *escuela destino 1* porque en la misma institución habían sido asignados residentes en todos los niveles (EGB 1, 2, 3 y Polimodal); y a la escuela destino 2 porque era un referente institucional que contaba con experiencia previa en acciones de investigación-acción y capacitación en servicio sobre las prácticas de residencia de los estudiantes del ISEF. Se buscó la heterogeneidad en la participación de los residentes en sus prácticas en todos los niveles escolares con características poblacionales media/urbana y urbano/marginal. También se tuvieron en cuenta residentes de las ocho comisiones y de ambos turnos de la Escuela del Profesorado de Educación Física del ISEF, ocho co-formadores de la escuelas destino, tres profesores generalistas, tres profesores especialistas en Educación Física y cuatro profesores adjuntos. Esta actividad de análisis, previa mediación de los recursos de observación sistemática y entrevista en profundidad, contempló la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones de los residentes y los profesores de nuestra institución (Escuela del Profesorado de Educación Física del ISEF, Trayecto de la práctica) ligados directamente a ellos, por un lado y los profesores co-formadores, por otro lado.

De esta manera, los casos típicos quedaron conformados por *un residente* en situación de práctica en alguna de las instituciones destino cuya cohorte docente está conformada por tres profesores de la institución formadora y un docente co-formador de la institución destino.

En esta investigación el aporte de las diversas fuentes, obtenidas a través de las observaciones y entrevistas, permitió realizar lo que se denomina triangulación de corpus discursivos y datos provenientes de instrumentos cuantitativos. Los mismos fueron tratados con los siguientes recursos informáticos: Software Atlas Ti para los datos cualitativos y SPSS Satistics 17.0, para datos cuantitativos.

DESARROLLO

Al indagar acerca de los emergentes surgidos de las prácticas escolares de los residentes, se trabajaron distintos descriptores que surgieron de dos categorías de análisis de los diferentes corpus documentales. Ellos resultaron de las observaciones de campo y entrevistas aplicadas a los sujetos seleccionados. Las categorías de análisis que se detallan a continuación reflejan los tópicos que aparecen en forma recurrente, tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas.

Categoría I: relaciones discursivas y contextuales sobre la organización de las prácticas en la residencia en Educación Física

a) Descriptor: Biografía escolar y el habitus

Para comprender la práctica *in-situ* se tuvo en cuenta la trayectoria biográfica de los sujetos y además se consideró la historia social que ese sujeto comparte con otros. En teoría, la biografía escolar atraviesa a los sujetos sociales que intervienen en el proceso denominado residencia escolar.

> "*...porque es algo que nosotros lo pasamos, yo, dentro de todo la hice no hace tanto. Mi residencia la pasé bastante jodida y entonces entendía el miedo de ellos, entonces trataba de no hacerles lo que me hicieron a mí.*" (Entrevista a Co-formadora)

Todo sujeto que se forma como docente trae interiorizados modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan toda vez que se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante. La docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, vivido y experimentado por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas de la vida. Fue así como en las observaciones de las prácticas de los residentes notamos una secuencia reiterada en diferentes casos y en distintas clases de la utilización de determinados recursos que fueron interiorizados y metaforizados en modos de acción, por ejemplo, la gran mayoría de los residentes, sin importar la edad de los educandos ni el contenido a enseñar, repite las mismas actividades[4]. La estructura de la clase se organizaba en tres momentos, un corto inicio y un corto final, dejando a la parte central de la clase la mayor cantidad de tiempo. En la mayoría de los casos se utilizaba el silbato como una forma de organizar e imponer

4 La "entrada en calor" (correr varias vueltas a lo largo de la cancha; los mismos juegos: 7 contra 7, Quitarle la cola al zorro, El reloj) o de "vuelta a la calma" (Juego: "Quién se fue"). Por otra parte encontramos juegos que con nuevos nombres son copia de juegos tradicionales, por ejemplo "El quemado". El problema no es el juego tradicional sino los estereotipos, la mecanización, el repetir el juego sin re-crearlo o re-contextualizarlo.

orden. También se seleccionaban casi preponderantemente el comando directo como estilo de intervención. Surge de ello, el modelo reproductor, el residente repite modos de enseñanza que observa del co-formador y de aquellos que tuvieron que ver con su biografía, tal como se evidenció en las entrevistas a los residentes y co-formadores.

Tanto los residentes como los co-formadores en su formación motriz perteneciente a su biografía hicieron deportes como gimnasia deportiva, artística, voleibol, básquetbol y natación. Quizás estas experiencias ligadas al entrenamiento, a la competencia y al placer que les han producido, marcaron sus prácticas actuales brindando esquemas de acción que les proporcionan seguridad. Esto dejaría a la formación inicial en el profesorado en desventaja, ya que la mayoría manifiesta su pasión por el deporte como primer motivo de elección de la carrera. Pero transcurrida su formación los espacios de deportes resultan poco significativos.

> "*...podrían haber aportado algo... en vez de dar lo mismo los tres años.*" (Entrevista alumno - Caso 2)

> "*...los espacios que menos me aportaron fueron los deportes en los que se prioriza lo técnico y se desconoce cómo enseñar a los niños...*" (Entrevista alumno - Caso 8).

Siguiendo a Perrenoud (2007), un profesional reflexivo debería ser capaz de trabajar su propia biografía, analizar el grupo de alumnos y generar nuevas propuestas que tengan en cuenta tanto la peculiaridad del grupo como su impronta personal. La formación docente no se concibe solo como aquel momento donde los sujetos reciben una preparación sistemática y formalizada en instituciones específicas destinadas a ello. Entendemos a la formación docente, por el contrario, como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos. Continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha,donde impactan fuertemente las experiencias biográficas en la práctica, fundamentalmente en los primeros desempeños. Durante el recorrido escolar los docentes han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores han llevado a cabo con ellos; han adquirido saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento. A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los docentes han ido construyendo esquemas sobre la vida escolar, se han formado creencias firmes y perdurables sobre la docencia y el trabajo docente, imágenes, teorías, creencias, supuestos y valores.

> "*Todo lo que vos recibiste en el instituto está adentro, está en el disco rígido ahora hay que poner en marcha la creatividad y saber que todas esas cositas que vos recibiste como alumno las vas a aplicar. A lo mejor de una manera diferente, porque tu experiencia propia, no tiene que ser la experiencia de tu*

profesor. Esto es lo que me pasaba a mí. Yo quería ser como M., con esa pasión con la que enseñaba. Y a mí no me salía eso, me salía mejor mostrar y que todos hicieran: Ohhh." (Entrevista a Co-formadora)

b) Descriptores: tiempo y espacio

Podríamos decir que la estructura escolar se expresa a través del tiempo**,** el espacio y las asignaturas. En la Educación Física, estos dos elementos adquieren una connotación especial al considerar que la esencia del movimiento y su enseñanza tienen sentido en un contexto determinado. El"donde" y el"cuando y durante" se produce, presenta variaciones de acuerdo a la institución.

El Tiempo: El oficio del maestro también se construye en torno a estos tiempos que discurren en los espacios en que se lleva a cabo la educación (Escolano Benito, A., 2000). El tiempo es un factor que impacta en el proceso de residencia, en especial en aquellos alumnos que cursan el 4to año en forma regular ya que tienen la carga horaria de los espacios correspondientes a ese año y las horas de residencia formal y no formal. En gran medida el uso del tiempo es tensionante, dado que hay alumnos que trabajan y por ello dejan el Taller de Docencia IV para otro año. El uso del tiempo como factor conflictivo se observa también en la práctica específica de los residentes, tiempo requerido para organizar los grupos a cargo.

> "*... el alumno... mentalmente... físicamente... pedagógicamente... tendría que estar capacitado para cambiar rápidamente su mente... y saber que está trabajando con chicos de cinco años y a los diez minutos con chicos de doce.*" (Entrevista a profesor Adjunto)

También, tiempo para seleccionar las estrategias acordes al grupo etario.

> "*... es terrible, terminamos con un chico en residencia que, a un nene de cuatro años, le hace tirar al aro de básquetbol... entonces pierden noción de lo que están haciendo... están desconociendo que la propia actividad que están haciendo, la tienen que volcar...encontrarle una transferencia etario.*" (Entrevista a profesor Especialista)

Hay profesores formadores que observan que es escaso el tiempo para reflexionar sobre la clase desarrollada. En las observaciones pudieron apreciarse los inconvenientes en la administración del tiempo en la clase, que varían según el nivel donde se desarrolla la residencia y la organización institucional de la escuela destino. También el tiempo inactivo que se pierde en algunos momentos de las clases y por diferentes motivos permite que los chicos se distiendan de lo que están haciendo, no produzcan nada y se desentiendan de la clase y muchas veces se traduce en conductas irregulares

y desorden (Siedentop, 1998) que determinan la desorganización de la clase y la tensión que esto produce. Tensiones relativas al tiempo también aparecen en la residencia en relación con la disponibilidad de tiempo de los profesores especialistas y adjuntos que, debido al número de residentes a su cargo y al poco tiempo de que disponen para dedicarle a cada uno, en algunos aspectos conocen poco al residente (algunos estudiantes fueron observados dos o tres veces, y otros nunca). Los profesores co-formadores a veces dejan de dedicarle tiempo al residente, se ausentan de las clases dejándolo solo (como se desprende claramente en las observaciones de clases del Caso 2). Por otra parte, no existe continuidad en el acompañamiento y seguimiento de los residentes por parte de los co-formadores ya que por licencias se ausentan y rotan permanentemente con sus reemplazantes.

El Espacio: el análisis de esta dimensión pudo ser abordada desde dos perspectivas distintas, constituyendo a nuestro criterio una fuerte marca dentro de las propias prácticas: el espacio físico asignado para el desarrollo de las clases y el espacio simbólico de la Educación Física dentro de la cultura escolar. De una u otra manera, pone en evidencia el "espacio" que se le da desde lo político a la disciplina dentro del currículo que hace que estos sesgos de la formación y de la residencia profundicen y tensionen. *"La arquitectura de la escuela no es solo un programa silencioso de educación, sino la pauta que da al estudiante las primeras experiencias espaciales y que condiciona el desarrollo de su esquema corporal así como de ciertas estructuras cognitivas"* (Escolano Benito, 2000, p. 22). El espacio es una dimensión que se manifiesta en las observaciones y expresa tensión en las prácticas de los residentes: algunos residentes no pueden hacer uso de "todo" el espacio, otros tienen que compartir el espacio con otras actividades, etcétera .

> *"Al principio utiliza todo el espacio disponible. (...) Luego innecesariamente reduce el espacio a utilizar a la mitad de la cancha."* (Observación Caso 3)
>
> *"No utilizó todo el gimnasio para armar el circuito, lo redujo..."* (Observación Caso 5)

El profesor de Educación Física no siempre tiene un gimnasio debidamente acondicionado para dar la clase y debe adaptarse, para trabajar, al espacio que quede libre (patio de la escuela, playón, salón de actos). En muchas ocasiones ese espacio está obstaculizado con columnas o árboles en el medio, algunas veces el mástil de la bandera, algunos bancos, etc., lo cual dificulta la puesta en marcha de la planificación en el sentido de la seguridad.

> *"... el lugar no permite la escucha. Es un espacio reducido para tantas alumnas, es peligroso por las columnas que están a los costados."* (Observación Caso 1)

También el espacio se suele compartir con los alumnos que salen al recreo y se mezclan con los que están en la clase de Educación Física. Estas situaciones se evidenciaron en las observaciones realizadas: lugares peligrosos, con vidrios rotos, con escaleras, hoyos, ruidos molestos provenientes del exterior, salones de acto que ante la inminencia de un acto patrio debían desalojarse para ensayar dejando al profesor de Educación Física sin "su" espacio de trabajo. También se observa en el testimonio de una co-formadora que relata que la directora le solicitó el salón de actos para realizar un ensayo. Como se aproximaba una fuerte tormenta la docente le dijo que dadas las circunstancias no iba a ser posible. Comentó que tuvo que solicitar que el salón de actos fuera limpiado, ya que en las condiciones en las que se encontraba no iba a dar clases en él. Estas situaciones llevaron a la docente a reflexionar sobre el lugar (¿no lugar?) que se le da a la Educación Física en esa institución.

En otras oportunidades el profesor de Educación Física se encuentra con que el espacio está ocupado (por alguna situación especial) y debe apelar a su ingenio para poder trabajar en alguna otra parte que no está preparado para las necesidades del área. Suele suceder que los lugares no son techados por lo que cuando llueve no se puede dar clases. Esta situación se evidenció en numerosas oportunidades en las observaciones de clase realizadas. Parece estar instalada la idea de que cuando llueve no hay clase de Educación Física y esto es debido a dicha falta de espacios adecuados.

> *"Lunes 17-09-07: sin alumnos ni docentes por lluvia. Otro docente de Educación Física me explica que cuando llueve se cierran las puertas del patio donde se hace Educación Física y que la profesora se había retirado dada las circunstancias al mediodía."* (Observación Caso 4)

Estos ejemplos, también nos dan cuenta de ello:

> *"Utiliza el mismo espacio en todas las clases. Podría solicitar otro."* (Observación Caso 2).

> *"Al principio utiliza todo el espacio disponible. (...) Luego innecesariamente reduce el espacio a utilizar a la mitad de la cancha."* (Observación Caso 3)

En las clases de natación que se llevaron a cabo en la pileta también se contaba con un espacio disponible reducido (un andarivel sobre seis, ya que los otros estaban ocupados). Las clases se dificultaban ya que los alumnos pertenecían a distintos niveles (de iniciación y avanzados). Cabe mencionar que es un predio municipal, el natatorio no pertenece a la escuela.

c) Descriptor: elaboración del plan de clases

La planificación didáctica es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, estrategias metodológicas, recursos, evaluación, espacios y tiempos. Consideramos a la planificación tanto como proceso o actividad mental, como el producto de dicho proceso. Como *proceso*, implica partir de nuestros pensamientos para generar una serie de rutinas, guiones y planes mentales, independientemente de que quede o no plasmado en un programa escrito. Esto significa anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción. Muchas son las razones por las que se considera importante registrar por escrito lo planeado(Harf, 1995). Organiza el pensamiento de modo coherente y consistente, permite su comunicación, su análisis y modificación, facilita la reflexión para la toma de decisiones sobre la tarea a desarrollar y permite el acceso inmediato y constante a un instrumento organizador de las prácticas. El diseño debe constituirse como un elemento de aproximación. Siguiendo a Aguerrondo, Lugo y Rossi (2002), lo mejor que le puede pasar a una planificación es que no se cumpla totalmente.

El residente tiene incorporada, a través de sus experiencias como estudiante, una manera de pensar la enseñanza. Esta se encuentra atravesada por las normas de la institución que los recibe, las "normas" del docente co-formador y a su vez lo requerido por la Institución Formadora, por lo tanto los márgenes de libertad se encuentran bastantes difusos. Esta situación es vivida como límite dado que desde los diversos discursos y las distintas normas[5] se evalúa y se acreditan las prácticas escolares y en consecuencia el Taller de Docencia IV. Otra cuestión importante que alude a la pertinencia de todo plan de estudio es que esté adaptado a los sujetos que aprenden; al respecto se señala la dificultad de adaptar los contenidos a los diferentes grupos etarios.

> *"Lo planificado (en lo escrito) tenía coherencia pero no era adecuado al grupo de niño."* (Observación Caso 5)

Lo que supone la puesta en práctica de competencias contextuales (Edelstein y Coria, 1995), del saber hacer ahí, de apelar a los contenidos de distintos espacios curriculares (Psicología, Pedagogía, Taller de Docencia, Construcción del movimiento, entre otros, destacados en su mayoría como asignaturas significativas a la hora de la residencia) es hacer una síntesis propia de lo aprendido a lo largo del cursado del profesorado. La insuficiente práctica previa a la residencia, puso en evidencia esta carencia de competencias contextuales. En este punto, residentes, co-formadores y docentes de Taller de Docencia IV, admiten las fallas.

> *"Falta flexibilidad para modificar la práctica sobre la marcha."* (Entrevista a Co- formador)

5 Normas que remiten a los paradigmas. En este trabajo, como se explicitó anteriormente, tomamos la clasificación de Habermas: técnico, práctico o interpretativo, crítico o emancipatorio.

Es necesario la reflexión acerca de los sujetos-alumnos de las escuelas destino a los que se les va a enseñar. Las generaciones cambian vertiginosamente. Inclusive dentro de lo que se definiría como una misma generación cohabitan modalidades subjetivas que solo en algunos aspectos se parecen entre sí. Esto trae aparejado que aun los residentes que hace poco han dejado la adolescencia se sorprendan de los nuevos niños y adolescentes. No pueden tomar su propia infancia y su propia adolescencia como referente. La experiencia propia, aunque cercana en el tiempo, aporta poco a la hora de enseñar.

Esta situación, sumada a su biografía escolar influye no solo a la hora de diseñar sino también a la hora de elegir una modalidad para sus clases y asumir un estilo. "*Tienen mucha inseguridad: encuentran seguridad en la repetición*" dice un co-formador entrevistado. En esta repetición de lo vivenciado la mayoría de los casos relevados pierden de vista la edad de referencia del grupo que tienen a cargo. Algo similar creemos que sucede con los profesores del ISEF. La mitad de los generalistas, especialistas y adjuntos entrevistados, como hace años que ya no trabaja en los niveles primario y secundario, muestra un alejamiento de los niños y adolescentes actuales.

Como dice el Ricardo Caruso (2006) en su investigación sobre los estilos de enseñanza: los que predominan son los de corte tradicional. La actividad de los residentes se ajusta a una lógica externa y los contenidos y los objetivos son, en su mayoría, predeterminados por los docentes co-formadores. En nuestra investigación, en el 90 % de los casos los alumnos trabajan con el mando directo. Esta cuestión, no solo nos mostró una postura con respecto a los residentes sino también dio cuenta de los discursos y las prácticas imperantes en las escuelas destinos y en el interior del ISEF.

A partir de las observaciones pudo apreciarse la insuficiente adquisición de competencias para relacionar los saberes con las situaciones, trasponerlos y enriquecerlos. Esta movilización debe hacerse a menudo ante la urgencia de una situación. El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro habitus y nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos e informaciones que hemos aprendido. Para Perrenaud (2007) "*... formar un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El saber analizar es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específico*" (p. 21). Sobre la formación de este habitus específico es que se supone se debe trabajar en el Trayecto de Práctica. En los casos observados, se evidencia la repetición de estrategias que estaría mostrando limitadas competencias en función de la práctica reflexiva. En las entrevistas a los docentes formadores y a los residentes se reitera la problemática de no saber planificar. Esto es interesante ya que en los distintos Talleres de Docencia y en Teoría del Currículo y Didáctica, es decir a partir del segundo año de la carrera, se trabaja la planificación, inclusive desde varias

perspectivas y realizando trabajos de campo en el ámbito escolar y no escolar como auxiliares docentes. Lo que demandan los residentes es la unificación de criterios.

> *"Otra gran debilidad con la que me encontré es que no sabía planificar. A lo largo del profesorado, todos los docentes manejaban criterios diferentes y a la hora de planificar en la residencia fue un caos. Solo enseñan Unidad Didáctica, y cada docente lo hace de una manera distinta. Y cuando llegás a cuarto año te preguntás ¿Qué es una Unidad Didáctica? Porque tenés un lío bárbaro en la cabeza."* (Entrevista a residente)

> *"Las planificaciones están acostumbradas a hacerlas de una manera, como se hizo casi siempre. Siempre les pido que tengan un plan alternativo... las planificaciones las traen visadas por el profesor de prácticas..."* (Entrevista a co-formador)

Nos preguntamos, entonces, si el discurso sobre la planificación es el mismo o si aparecen diferentes miradas, diferentes valoraciones, diferentes "pretensiones" con respecto a esta. Los paradigmas crítico, práctico o técnico valoran de diferente forma la flexibilidad, la creatividad y la pertinencia de las estrategias en las prácticas. La multiplicidad de discursos, con sus diferentes lógicas y valoraciones y la "urgencia de la práctica" generan confusión en los residentes y en todos los actores implicados.

Entendiendo que la planificación es un dispositivo de trabajo y mejora y que, como se explicitó anteriormente, lo mejor que le puede pasar es que no se cumpla en su totalidad, es importante pensar la capacidad[6] del residente para reconducir la clase, es decir, para tomar decisiones que modifiquen lo planificado en función de lo que ocurre. En los inventarios de calidad de las clase, en el punto que se hizo referencia a la reconducción del proceso cuando se observan situaciones no deseadas, se determinó que casi la mitad de los residentes (45 %) reconduce el proceso casi siempre, pero solo un 14% lo hace siempre.

La reconducción del proceso es decisiva para posibilitar aprendizajes. Al decir de Perrenoud (2007) sería una de las competencias docentes más específicas: *"concebir, controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos"* (p. 34). Esto implicaría ampliar los dispositivos de aprendizaje y diversificar las situaciones de aprendizaje y, si es necesario, improvisar recursos didácticos. Es probable que aquellos residentes con dificultades para reconducir el proceso estén mostrando una fuerte influencia del paradigma técnico en su biografía y escasas vivencias con respecto al paradigma práctico o crítico. Esto necesariamente nos llevó a plantear la necesidad de generar dispositivos de interpelación de la práctica - y con ello de los "auténticos discursos" - al interior del ISEF.

6 Capacidad entendida como competencia. Ver Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

En las observaciones de clase, que nos permitieron tener acceso a las planificaciones de los residentes, pudo apreciarse la dificultad para establecer coherencia entre el tema a abordar, los objetivos a alcanzar y las actividades que se proponían. En general, no se introdujeron las clases explicando el tema que se iba a trabajar. En las observaciones relevadas con el instrumento de inventario de calidad de clases, pudo apreciarse que cerca de la mitad de los residentes plantean *a veces* o *casi nunca* – el 45% - una propuesta coherente entre objetivos, actividad y evaluación. El residente, para alcanzar esos objetivos, necesita plantear actividades adecuadas al nivel de los alumnos, debe poder evaluarlas y tener la capacidad de reflexión para entender si alguna de las propuestas didácticas no son acordes en calidad, dificultad o exigencia. En nuestras observaciones pudimos distinguir que un 55% de los alumnos residentes *casi siempre* o *siempre* presentan esta correspondencia, lo que les permitió tener una clase organizada y muchas veces activa y dinámica, con pocos o ningún momento de caída de la actividad. En contraposición a esto, un 41% de estos *a veces* lograban correspondencia, lo que se traducía en clases monótonas por momentos, en otras ocasiones decaía la clase por falta de propuestas adecuadas o poco movilizadoras.

El protagonismo de los niños/adolescentes fue tenido en cuenta pero muchas veces las propuestas de actividades solo apuntaron al hacer por el hacer, perdiendo de vista que son medios para el logro de los objetivos, orientándose la evaluación a la observación de la actitud y la disposición de sus alumnos hacia la tarea, valorando la clase desde lo afectivo y no desde lo didáctico. De allí que *a veces* o *casi siempre* las actividades de evaluación guardaran correspondencia con los objetivos y las actividades de aprendizaje, con lo disciplinar específico, esto es el aprendizaje integral que en cada período evolutivo el estudiante realiza sobre su cuerpo y su motricidad.

d) Descriptor: seguimiento, orientación y evaluación del residente

Toda evaluación supone seguimiento y orientación. Este procedimiento es permanente y siempre, se explicite o no, se hace desde un lugar teórico que se juega en la práctica evaluativa. Cuando los evaluadores son más de uno es necesario el trabajo en equipo, el trabajo coordinado y la explicitación del lugar desde dónde se valora. La comunicación se juega como un factor importantísimo dentro de esta dinámica.

> *"El año pasado vi muchas dificultades de comunicarme directamente con el co-formador si había algún problema."* (Entrevista profesor generalista caso 5)

> *"Los co-formadores los dejaban solos (...) A mi me tocaron casos de chicos que fueron dejados solos. Que hubo que pelear esto de que no los abandonen"*

> *"La evaluación es muy difícil."* (Entrevista profesor generalista caso 6)

> *"Estuvimos bastante de acuerdo que cada uno vea un aspecto y entre todos logremos acceder a una globalidad de ese sujeto."* (Entrevista profesor generalista caso 7)

> *"O en un nivel eran excelentes y en otro, muy malos, o veíamos que desde la planificación escrita al menos era muy buena pero en la práctica era muy malo."* (Entrevista profesor generalista caso 8)

En función de esta situación se manifestaron tensiones en entrevistas a los generalistas. Con respecto a los co-formadores, la percepción general alude a tensiones en el campo de la comunicación con los docentes del ISEF, con especialistas, adjuntos y generalistas. Al respecto, han coincidido que desde el ISEF se los convocó a una reunión y por diversas razones no todos pudieron concurrir.

> *"La única reunión que tuvieron yo no pude asistir..."* (Entrevista profesor generalista caso 1)

> *"Deberíamos acercarnos un poco más (...) Nos falta acercamiento con la gente de práctica, pero yo creo que se puede lograr."* (Entrevista profesor generalista caso 2)

En este sentido se percibe un reclamo de coordinación, de comunicación entre co-formadores y docentes del ISEF. Tal como lo expresa un co-formador:

> *"Lla comunicación se limita a las observaciones que hacía el especialista. Se apartaba a la hora de la devolución que el le hacía al residente."* (Entrevista co-formador caso 5)

Pero este reclamo también se observó en los docentes especialistas:

> *"Que es demasiada la articulación que hay que hacer, y son demasiadas las soledades que hay. Tanto la soledad nuestra, que lo vemos muy poco al co-formador. Un alumno que lo estamos trabajando a distancia. Y es muy difícil llegar a un criterio compartido con el co-formador."* (Entrevista a especialista caso 8)

La complejidad es una característica que atraviesa a la evaluación y a la práctica docente. Se parte de la noción de complejidad que refiere al campo de lo educativo y se asume, en función del encuadre que se viene explicitando, una evaluación alineada con la valoración del proceso, una evaluación formativa.

A nivel de normativa el ISEF parte de un modelo de evaluación formativa que está expresado en el capítulo IV del Reglamento del Trayecto de la Práctica. Se afirma en su Art. 12: "*La evaluación será un proceso permanente, donde docentes y alumnos participarán críticamente, reajustando en forma periódica la tarea, a los fines de la promoción y acreditación de saberes*". Sin embargo, pareciera como si la realidad se fragmentara en diversas miradas: la mirada de los docentes formadores, la mirada de los co-formadores, la mirada de los residentes. El residente está escindido entre las miradas de los distintos docentes: especialista, adjunto, co-formador y generalista en la residencia formal y, a la observación que estos realizan, hay que sumar la mirada del co-formador del DEC. Nos preguntamos entonces si el número de actores involucrados favorece la reflexión sobre la experiencia de la residencia por parte de los estudiantes. Cabe aclarar que la condición para que esto ocurra es la participación de todos los actores implicados en el marco de la residencia. Como se afirmó en páginas anteriores, en la residencia escolar confluyen nueve o diez docentes diferentes. Esta situación se consideró como fortaleza por la riqueza de los aportes, pero reafirmando la necesidad de posibilitar espacios y tiempos para aportar, debatir y consensuar habilitando posibles canales de comunicación.

De la palabra de los actores no hemos podido concluir si existen o no criterios de evaluación consensuados a nivel del equipo docente. Pero sí se ha explicitado la importancia del trabajo en equipo y las condiciones difíciles con respecto a la concreción de este, fundamentalmente por cuestiones de tipo estructural.

> *"Hemos dividido, nos hemos dividido de qué nos vamos a hacer cargo cada uno pero eso es común a todos los cuartos años. Tendríamos a veces que hacer más trabajo de conexión con evaluación..."* (Docente generalista caso 1)

Al consultar acerca de la visión del estudiante egresado el Especialista afirma:

> *"... uno siempre tiene la tendencia a pensar que lo que hizo uno fue mejor que lo de los demás (...) La evaluación en el marco de la residencia pedagógica, adquiere características especiales."* (Docente generalista caso 7 y 8)

Al evaluar las prácticas docentes en el marco de la residencia, se está imprimiendo en los estudiantes una huella que será sumamente importante para propiciar prácticas críticas, creativas y reflexivas. En este sentido, la evaluación del residente siempre supone una evaluación de la propuesta de formación. Por esto, se constituye en un desafío que implica interpelación permanente al interior del Instituto como generador del marco general del Taller de Docencia.

Es necesario destacar que la evaluación remite a un proceso de obtención de información pero"su mayor riqueza, y a la vez, su mayor dificultad consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos" (Celman, 2008, p. 49).

Categoría II. Relaciones discursivas y contextuales de los formadores, co-formadores y residentes acerca de las prácticas en la Residencia en Educación Física

a) Descriptor: rol docente

Se les preguntó a todos los actores participantes de la investigación sobre el rol docente. En el discurso de los residentes se manifiesta que el concepto de rol fue construido a partir de lo que vivieron como alumnos, de su biografía escolar y de los discursos teóricos trabajados durante la formación docente. En este punto, la biografía se articula con los discursos. La formación teórica, tal como se lo señaló anteriormente, tiene baja influencia en las prácticas si no se la articula con dispositivos que rescaten la biografía, lo vivencial. Si esto no ocurre el discurso queda en el discurso y las prácticas van por otros caminos.

En este nivel, hay una fuerte influencia del paradigma práctico, de modelos pedagógicos activos y constructivistas. La especificidad del docente de Educación Física en el discurso, no aparece. Sin embargo a nivel de observación de las prácticas, los residentes asumen el *habitus* del profesor de Educación Física. Esto constituye un corte, un *clivaje* (Frigerio, 1994), un lugar de tensión que podría estar dando cuenta de cuestiones sumamente complejas al interior del ISEF, como discursos contradictorios, corte entre práctica y teoría y fisuras profundas entre el diseño y el desarrollo. Esta cuestión será retomada cuando analicemos los espacios y sub-espacios significativos. En lo expresado por los residentes no aparecen los ejes que estructuran la disciplina: cuerpo y movimiento, como tampoco ninguna referencia al aprendizaje motor o a la construcción de una corporeidad plena y equilibrada que trabajamos en el objeto de estudio. Aparecen expresiones que se relacionan más con las competencias generales, comunes a todos los docentes, pero no las referidas específicamente al docente de Educación Física entendido como un profesional que guía, entre otros aspectos, el desarrollo corporal y motor de la niñez y adolescencia. Podríamos pensar estas ausencias en función del curriculum real, de lo que verdaderamente aprende el estudiante del ISEF en relación con la Educación Física.

Los co-formadores definen el rol poniendo énfasis en lo integra:

> *"Un docente tiene el rol fundamental de tener que 'tocar' al alumno... Es dejar una 'marca' en el alumno."* (Entrevista co-formador)

En estos discursos se evidencia la influencia de la vivencia, de la formación base, de los procesos de socialización y de la formación en servicio. Como consecuencia de esto estamos ante una diversidad de discursos que se vinculan con una multiplicidad de trayectorias y teorías. Seguramente, se ha de reflejar en prácticas sostenidas desde diferentes lugares. El co-formador, tal como se señaló anteriormente es un actor fundamental en el seguimiento y evaluación de los residentes. Por esto, la situación relatada en el párrafo anterior causa desorientación y angustia a los residentes.

Tomando el discurso de los especialistas rescatamos una sola apreciación acerca del rol, ya que los otros docentes no respondieron:

> *"Profesional de la educación que trabaja a través del movimiento la formación integral de los sujetos en un contexto socioeducativo determinado."*(Entrevista a profesor especialista)

Analizando el relato de los profesores adjuntos encontramos discursos en los cuales se evidencia fuertemente la presencia de la especialidad desde una postura teórica determinada encuadrada / contextualizada desde el paradigma práctico y desde modelos activos y constructivos.

> *"Formar en los alumnos el hábito del trabajo dado que no hay control en nuestra profesión. El profe de Educación Física está en una isla."*
>
> *"Docente y luego profesor de Educación Física. Ser docente es el continente y después vienen las especialidades."*
>
> *"Ejemplo permanente de lo gestual, actitudinal. Es compartir un proceso de aprendizaje... es un feed back."*
>
> *"Es un educador que prepara para el rol, la Educación Física prepara al individuo para una función importante en la sociedad... por medio del movimiento que acompañe (...) hábitos que tengan que ver con el cuerpo, higiene, sociales."*

En los discursos de los generalistas aparecen fuertemente, por un lado la influencia del paradigma práctico y de modelos activos y constructivos (tal como apareció en los residentes) y, por otro lado, la tensión entre la generalidad y la especificidad.

> *"El docente de Educación Física primero que es un rol docente común a todos... nunca nos hemos definido primero como docentes pero la especialidad es una circunstancia."* (Entrevista profesor adjunto)

Es un hallazgo que a nivel de discurso los residentes respondieron con un relato similar a los generalitas; sin embargo a partir de las observaciones de las prácticas fue posible afirmar que ese relato atravesó y dinamizó las prácticas.

b) Descriptor: trabajo en equipo

Este descriptor se consideró relevante a partir de los discursos de los profesores del Taller de Docencia IV y de docentes co-formadores, que manifestaban los inconvenientes a la hora de aunar criterios de seguimiento, orientación y evaluación del residente, traduciéndose en una propuesta atravesada por distintos discursos y lógicas[7]. Para pensar este descriptor nos remitiremos a Perrenoud (2007) que sostienen que saber trabajar en equipo supone saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Es saber detectar, analizar y combatir las resistencias y obstáculos relacionados con la cooperación; es saber autoevaluarse como equipo. Cuando hablamos de constituir equipos para la residencia, considerando los resultados de las entrevistas, se nos hace imposible pensarlos sin incluir a uno de los actores que es el co-formador. En el caso de nuestra investigación, este ocupa un lugar preponderante. Su figura tiene singular importancia en las prácticas. Esto se escucha tanto en el discurso de los docentes especialistas, adjuntos y generalistas. Hay gran demanda y expectativa de los distintos actores con respecto a la función del co-formador.

> *"Acompañar al practicante en el proceso de enseñanza aprendizaje…eh,…estar atento a todas sus consultas…guiarlo…eh…ampliarle los conocimientos… brindarle toda la experiencia que él ha tenido durante su proceso, también de acomodación en la enseñanza… y ayudarlo al máximo en lo todo lo que es la tarea docente…el contacto con los niños y…todo lo que eso implica…"* (Entrevistas co-formador casos 7 y 8)

Al consultar respecto a su rol, sin embargo ninguno de los docentes lo pudo expresar con claridad. El trabajo de equipo, o su ausencia, impacta de lleno en los canales de comunicación.

7 Si bien se reconoce la importancia del trabajo conjunto, no existe una formación ni práctica sostenidas en el tiempo que impriman ese modo de accionar sobre la realidad. Desde el Plan 696/01 puede apreciarse la noción de "Espacios curriculares", y de la síntesis explicativa del Decreto, se constituyeron institucionalmente algunos de ellos, con "Sub-espacios curriculares" que, en su mayoría, están integrados por más de un docente. El Taller de Docencia IV, como se ha descripto anteriormente, está integrado por un grupo de docentes. Si nos referimos al Espacio Curricular Taller de Docencia IV que integra el Trayecto de la Práctica, como se explicitó con anterioridad, es el último tramo de éste, que está constituido por Taller de Docencia I, Taller de Docencia II, Taller de Docencia III y Seminario de Integración y Síntesis

c) Descriptor: canales de comunicación

La comunicación además de facilitar las funciones administrativas de una institución, es indispensable para relacionarla con su medio externo. A través de la comunicación cualquier organización se convierte en un sistema abierto que interactúa con su ambiente. Este descriptor está en estrecha relación con los ya desarrollados acerca del *seguimiento, orientación y evaluación del residente* y del *trabajo en equipo*. Para abordarlo será preciso diferenciar las distintas comunicaciones que se dan entre los actores implicados en la investigación, a fin de mostrar los obstáculos con mayor claridad: comunicación residente y profesores del Taller de docencia IV; comunicación residente y co-formadores; comunicación profesores Taller de Docencia IV y co-formadores.

En general, la relación entre los co-formadores y el ISEF se da a través de los docentes de Taller y se circunscribe a las jornadas que se realizan al comienzo y al final del año, donde se intentan aunar criterios acerca del seguimiento y evaluación de los residentes, y a los encuentros con los profesores especialistas y adjuntos a la hora de realizar las observaciones a los residentes. Las dificultades se presentan ante la ausencia de algunos co-formadores y cuando los co-formadores suplementes no eligen esta función sino que la heredan del docente titular que asumió el compromiso oportunamente (en nuestra investigación son dos sobre un total de ocho).

d) Descriptor: espacios y sub-espacios curriculares significativos y de escasa significatividad para la residencia

Al analizar el discurso de los residentes, los espacios curriculares significativos que tuvieron una mayor frecuencia de respuestas fueron: Psicología (6), Taller de Docencia (en general, no especifican cuál) (4) y Construcción del Movimiento (que es un sub-espacio) (3), mientras que los deportes fueron los espacios considerados de escasa significatividad (3). Los estudiantes plantean carencias a nivel del conocimiento didáctico del contenido disciplinar, el saber enseñar que es la dimensión sustantiva en la formación docente. Según la interpretación de las entrevistas a los alumnos residentes, algunos asociaron el espacio significativo con el docente que tuvieron, aquellos que dejaron marcas en su proceso de formación.

Desde el discurso de los co-formadores, dos de ellos mencionan "... *les falta EFI que no está en este plan*". En el nuevo plan esta asignatura se reconoce en Formación Motriz en el sub-espacio Construcción del Movimiento y al ser percibida como una carencia de este plan, pareciera dar cuenta del desconocimiento del Diseño Curricular vigente[8]. Este cambio de organización curricular evidencia confrontación de modelos diferentes de concebir al movimiento y al cuerpo presentes en toda práctica y en la que se encuentran todos los actores. Esto produce entonces un efecto reactivo a la hora de querer focalizarse específicamente en el espacio curricular y su significatividad dentro de la

formación, produciendo a nivel de los residentes una personalización del mismo en desmedro de lo que tendría que representar cada espacio y sub-espacio en el proceso de la formación.

Todo lo dicho anteriormente termina dando como resultado un discurso híbrido sobre el peso que debería tener la motricidad en cada práctica docente. La interpretación de los discursos de los residentes con respecto a la elección de espacios y sub-espacios significativos y pocos significativos nos lleva a una tensión evidente entre lo general y lo específico, entre la práctica y la teoría, entre la vivencia y la biografía y la formación docente. La mayoría de los espacios curriculares mencionados como significativos no tienen que ver con la especificidad, salvo Construcción del Movimiento, en forma coherente con esta situación aparece la demanda explícita de los residentes con respecto a la Didáctica de los deportes. La ausencia a nivel de desarrollo de esta cuestión nos mostró una postura dominante asumida desde estos espacios. Las nociones de *habitus* y campo se juegan en toda su expresión. Esto revela el posicionamiento de los actores con respecto al campo de la especificidad, que se recrea al interior del ISEF, en donde, como institución formadora, entran a jugar actores con trayectorias no específicas desde la Educación Física. Coincidimos con Bourdieu (1995), cuando asumimos que todos los actores, agentes, juegan y se juegan al interior del campo, asumiendo diversos lugares, constituyendo alianzas, en búsqueda de dar legitimidad a su discurso. Esto refiere a la lucha de poder. Esta cuestión no es ajena a las residencia de nuestros estudiantes, donde la lucha de poder se evidencia en la lucha de distintos discursos que sostienen diversos grupos de acción, que buscan legitimar su discurso y legitimarse como grupo. Esta situación genera, al interior del Taller de Docencia IV, tensiones diversas que son vividas por los residentes como mínimo con desorientación.

8 Lo que podría haber sucedido es cierta fragmentación y diversidad de enfoques (en la concepción de algunos docentes) sufrida en estos espacios y sub-espacios Curriculares, complejizado también con un cambio de nomenclatura que no solo fue de nombre sino también de lógica interna de ver los contenidos y pensar la actividad motriz solo desde la propia especificidad. La cuestión del cambio del plan de estudio, tiene un gran impacto en los discursos de los co-formadores y los residentes registrados en las entrevistas realizadas, debido a la tensión que ya genera el haber pertenecido a planes de estudio con lógicas de reordenamientos hacia su interior diferentes, como por ejemplo los modos de construcción del saber motriz y su hacer, los modos de evaluar, las formas de vinculación con el hacer pedagógico y la propia disciplina y todo el capital simbólico en cada hecho educativo que se pone en juego con cada práctica. Esta postura es asumida en la práctica, no a nivel de discurso ni a nivel de diseño. Este punto, es indicador de la complejidad que sostienen las tensiones en los procesos de residencia.

CONCLUSIONES[9]

El trabajo realizado nos permitió pensar que la residencia docente es un proceso significativo en la formación profesional de los estudiantes, por ello, se hace necesario reflexionar acerca de la marca que imprime esta experiencia. En el estudio dimos prioridad a aquellos descriptores que por su fuerza y pertinencia mantenían relación con nuestro objeto, no tomando, en este momento específico, otros, que seguramente nos impulsarán a nuevos encuentros de investigación. La biografía escolar y el trabajo en equipo fueron descriptores que se consolidaron como ejes transversales de la investigación por la importancia que tienen en todo el proceso de profesionalización al interior del ISEF.

La formación motriz está ligada a la biografía escolar de los actores. De no ser interpelada en los procesos de formación, podría expresarse a través de estilos de intervención repetitivos, propuestas metodológicas tradicionales y rutinas escolares basadas en teorías de aprendizaje cercanas a perspectivas reduccionistas y simplificadoras, en las que los planteos de resolución de tareas, de exploración o de construcción del aprendizaje son pretendidamente acotados. La formación docente es un trayecto en continuo devenir, con posibilidades reales de transformarse a partir de decisiones institucionales y por políticas públicas que configuren este proceso.

Resultó altamente significativa la necesidad cada vez mayor de conformar equipos de trabajo para facilitar el tránsito de los residentes en este proceso de práctica, a partir de presentarles un discurso compartido por el cuerpo docente que, nacido del consenso y la investigación con los diferentes actores involucrados (profesor formador y co formador), pudiera superar esta cuestión y le restara angustia y tensión al estudiante.

Otro aspecto relevante es lo referido a la elaboración del plan de clases que pareciera necesitar ser puesto en cuestión ya que, por las expresiones relevadas, parece ser usada solo a los fines de cumplir con el observador o sin tener en cuenta al destinatario. Durante el proceso de residencia los estudiantes casi permanentemente demandan recetas a la hora de planificar, poniendo de relieve los miedos que tienen al enfrentar esa práctica, que hasta el momento solo se reducía a pocas intervenciones impregnadas por mucha teoría que en la residencia se hacen realidad y representan un desafío.

El descriptor *tiempo* se presentó como un factor conflictivo que atraviesa a todos los actores implicados en la residencia, especialmente en lo referente a la real necesidad de contar con momentos para una reflexión luego de las prácticas llevadas adelante por nuestros estudiantes. La organización del *tiempo* real de las clases que deben lle-

9 Denise Najmanovich (2006) plantea que "no es posible concluir, puesto que el conocer es un proceso inagotable. Simplemente llegamos al final, puesto que la publicación es un proceso espacio-temporal definido y limitado, pero sin agotar la temática, señalando algunas problemáticas claves para seguir pensando y proponiendo interrogantes que mantengan abierto el flujo de pensamiento". Denise Najmanovich "Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación: Educar y aprender en la sociedad-red. Metamorfosis del conocimiento: Crisis, cambio y complejidad. Texto disponible en: www.denisenajmanovich.com.ar.

var adelante los residentes (horas de cursado presencial, horas de residencia formal y residencia no formal) muestra, por parte de los estudiantes, un malestar que se traduce en un desgaste "por cumplir" y al cual se ven expuestos durante su último año en el ISEF. Los docentes no encuentran un tiempo real, ni simbólico, para reflexionar sobre los procesos de formación con los demás docentes del ISEF y/o co-formador, a lo cual se suma otro aspecto tensor; que la residencia docente está atravesada por cuestiones coyunturales, como movilidad de los profesores formadores y co-formadores producto de relevos, licencias;. Además hay que incluir las cuestiones de índole *estructural* que se relacionan en forma directa con el plan de estudio y el diseño curricular.

Es llamativo que algunos Espacios Curriculares de la Formación Orientada, en los que se promueve el aprendizaje motor, no sean los más significativos para los estudiantes implicados en los casos, a pesar que la mayoría de ellos haya elegido la carrera porque gustaba de o practicaba algún deporte. Con frecuencia la modalidad en la enseñanza de los deportes relega el abordaje de los aspectos didácticos de los mismos, como lo han manifestado los estudiantes. Esta tensión entre tendencias que subyacen en la formación docente muchas veces produce un vaciamiento en el conocimiento didáctico disciplinar, situación que se evidencia en la residencia al momento de "enseñar". En la residencia se juegan el atravesamiento de los conocimientos adquiridos en los campos de la formación, confrontando a los estudiantes con la carencia de competencias específicas en el campo didáctico de la disciplina en la complejidad de la práctica educativa.

Pensar, interpelar, reflexionar y proponer instancias de mejora de este trayecto constituye el rumbo para pensar, diseñar y ser protagonistas de nuevos escenarios que supongan más y mejores aprendizajes en los ISFD y en las escuelas destino.

Recomendaciones e implicancias

El arduo trabajo emprendido nos permite tomar la iniciativa de realizar algunas propuestas, ya sea para trabajos de investigaciones posteriores o como capital argumentativo para futuras mejoras institucionales.

Una propuesta que tuvo amplia adhesión en el equipo de investigación fue que el Taller de Docencia IV tratara de organizar la residencia en etapas, con objetivos y dispositivos progresivos para cada una de ellas y para ser llevadas a cabo en el ISEF (como Institución Formadora) y en las escuelas de destino, dando prioridad a la calidad de la práctica por sobre la cantidad de horas en juego ("practiquismo") que hace más al resultado, al producto y no al proceso de residencia.

Otra propuesta fue la posibilidad de iniciar las residencias en el tercer año de la formación. Sabemos que esto es complejo en el actual plan de estudios ya que va más allá de la organización del Trayecto de la Práctica al interior del ISEF.

El trabajo del co-formador, su imagen y la impronta que deja su paso en el recorrido del residente por sus primeras experiencias como profesional de la educación reflejó una importancia más allá de nuestras primeras interpretaciones. Por ello y por la magnitud del compromiso que asume, al compartir su tiempo con un residente, hace necesario que se ajusten los mecanismos de selección de los mismos, pensando en aquellos que mejor influenciarán en las prácticas reflexivas de nuestros estudiantes. Pero, mientras tanto, podrían instrumentarse otros modos de relación con los co-formadores reemplazando el encuadre solo formal y burocrático, por otro en el que se sientan actores clave respecto de las prácticas y del proceso de formación. Si se revalorizara efectivamente este rol, los formadores podrían disponer de más instancias de encuentro para reflexionar juntos sobre el proceso de las prácticas y no sentirse apremiados por observar en el campo a los alumnos. Por ello, creemos importante que desde el comienzo de las prácticas los formadores acuerden con las escuelas destino la inclusión de los co-formadores en los equipos de trabajo en el ISFD.

A partir del análisis realizado surge la necesidad de que la didáctica específica que requiere la enseñanza de los distintos tipos de contenidos deportivos sea considerada en los espacios de la Formación Orientada (hoy Específica). Las didácticas específicas, al trabajar en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general.

Las miradas atomizadas sobre la expresión motriz, la ausencia de placer en la propia formación, la falta de marcas desde la propia disciplina estarían encauzando muchas veces espacios y tiempos en ausencia del propio sujeto. Como consecuencia de ello se estaría reforzando la ausencia de una construcción de la corporeidad en función de una dualidad existente en la puesta en escena de las propias prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I., LUGO, M. T., ROSSI, M. (2002). *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales.* Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

AISENSTEIN A., GANZ, N. Y PERCZYK J. (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. *Revista digita Efedeportes.com, 30.* Disponible en http://www.efdeportes.com/efd30/depesc.htm, último visitia 16 de marzo de 2011.

AISENSTEIN, A. (1995). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*, *Tomo IV.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

BUSTINGORRY y otros (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1.

CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. CAMILLONI y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CARUSO, R. (2006). *Los estilos de enseñanza del profesorado de Educación Física y su incidencia en las Prácticas educativas*. (Manuscrito no publicado). Rosario, Argentina.

CONTRERAS JORDÁN, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

DI CAPUA ARLEGAIN, A. (2005). Un tema convocante para la reflexión e intervención en la educación física escolar: nuevas asignaciones de sentido a las prácticas. *Revista Digital Efedeportes.com, 82.* Disponible en http://www.efdeportes.com/efd82/efe.htm, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

DI CAPUA ARLEGAIN, A. (2007). La formación de profesores en el campo de la Educación Física escolar, desde una perspectiva humanista. *Revista Digital Efydep.com*, 51. Disponible en http://www.efydep.com.ar/ed_fisica/la_formacion_de_profes.htm, última fecha de consulta el 16 de septiembre de 2010.

EDELSTEIN, G. y CORIA A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

ESCOLANO BENITO, A. *(2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

FRIGERIO, G. y otros (1994). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GIDDENS, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

HARF, R. (1995) *Poniendo la planificación sobre el tapete.* Buenos Aires: Centro de formación constructivista.

LE BRETON, D. (2004). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: IDEAS.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

NAJMANOVICH, D. (2010). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación: Educar y aprender en la sociedad-red. *Rizoma freirano, 6.* Disponible en http://www.rizoma-freireano.org/index.php/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

PERRENOUD, P. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó Editores.

PERRENOUD, P. (2007b). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó Editores.

PINILLOS GARCÍA, J y otros. (2006). La práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo del Instituto universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, IUEF. *Revista digital Efedeportes.com, 97.* Disponible en http://www.efdeportes.com/efd97/iuef.htm, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

RUEDA CAYÓN, M. y LÓPEZ PASTOR, V. (1999). Vivencias del practicum desde el punto de vista del alumnado: preocupaciones, lagunas y críticas. Un estudio de caso en la especialidad de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Docenente, 2(1).* Disponible en http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/62-rueda.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992). Culture process and ethnography. En M. LeCompte, et al. (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press.

SANJURJO, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. España: INDE.

TRILLO ALONSO, F. y SANJURJO, L. (2008) Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Rosario: Homo Sapiens.

VLATER, B. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

ZEVI, S. (2000) *Aprendizaje Motor. Maduración y desarrollo*. Buenos Aires: Stadium.

Problemáticas de aprendizaje en la formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadoras: un análisis en prácticas docentes de Educación Física

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Ma. Griselda Amieva Amuchástegui

Integrantes: Carina Bologna, Paola Castagno, Mariana Correa, Adriana Donalisio, Luciano Godino, Ma. Soledad Martin, José Daniel Martínez, Ma. Laura Nieto y Mariel Vallejos

ISFD Sede: Estudiantes de cuarto año del IPEF de Córdoba en las divisiones BM, JT e IT 2007 y 2008.

INTRODUCCIÓN

La decisión de investigar las problemáticas que obturan la posibilidad de construir prácticas renovadoras por parte de estudiantes y docentes en Educación Física (EF) surgió cuando tomamos conciencia de que los y las docentes de EF (Amuchástegui y otros, 2000) y los y las estudiantes practicantes de nuestra casa de formación tenían mucho en común a la hora de explicitar su visión sobre el tema. En ambos casos había recurrencias relacionadas con el lugar donde se instalaban dichos problemas y las dificultades para superarlos. En general no se problematizaba el campo de conocimiento de la EF ni cuestiones relativas a cómo esta asignatura se enseña o se aprende. Las intervenciones pedagógicas, en la mayoría de los casos, se asociaban solo con el hacer sin integrar la reflexión o el lenguaje sobre ese hacer.

Estas problemáticas agudizan la dificultad para reconocer en las prácticas los marcos teóricos que subyacen en ellas y las transposiciones didácticas terminan siendo automatizadas. La diversidad de perspectivas teóricas que cohabitan en nuestro campo disciplinar y su falta de explicitación a la hora de pensar las prácticas son elementos que dificultan las transformaciones.

La formación debería entonces intentar volverse una tarea existencial ya que si el problema nos atravesara lograríamos ver que el *discurso teórico* cobra sentido como instrumento para analizar la práctica y es mucho más que una palabra vacía. Creemos que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la EF se evidencian en supuestos acerca de: a) la identificación de los contenidos sustantivos de la disciplina; b) los modos de construir los contenidos a enseñar y; c) las estrategias que se proponen para enseñar. En síntesis, identificamos como raíz del problema la disociación entre los modelos teóricos explicitados *y* las propuestas prácticas, como producto de una débil tarea analítica reflexiva.

Nos propusimos analizar nuestras propuestas de enseñanza (docentes y estudiantes) a fin de comprender cómo acontecen las relaciones entre teoría y práctica para confrontarlas con nuestros discursos explícitos y contribuir a desocultar los problemas que tenemos para construir prácticas reflexivas, visualizando y deslindando

complicaciones en la interrelación entre teoría y práctica e identificando problemas institucionales que afectan la formación docente.

Por lo tanto, focalizamos la mirada en el modo en el que armamos las propuestas de enseñanza en EF al interior de nuestra investigación acción en la cátedra y en los problemas enunciados por docentes y estudiantes del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) que trabajan en la cátedra Práctica Docente con otros formatos.

Estado del arte

En las últimas décadas se pueden rastrear investigaciones que estudian la formación de formadores, sus problemas y las demandas actuales, además de generar algunas propuestas para sortearlos. Especialmente nos interesa detener la mirada en dos problemáticas como: la construcción de las propuestas de enseñanza y las implicancias que cobran en las prácticas escolares. Cuando nos referimos a propuestas de enseñanza las pensamos como *configuraciones didácticas* en tanto implican una

> "*...elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos...". [Pensamos que] "...todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarca.*" (Litwin, 1987; pp. 13-14).

En el área de educación física, no hemos encontrado antecedentes de investigaciones que focalicen ese aspecto, solo producciones que desde un enfoque en particular plantean recomendaciones en sintonía y desarrollan posibles esquemas orientadores del trabajo (Rozengardt, 1998). Por eso decidimos apuntar a ese aspecto en esta investigación.

La enseñanza necesita un abordaje complejo que logre re-unir lo que los esfuerzos teóricos analíticos naturalizados han aislado (Litwin, 1987). Es necesario investigar y reflexionar acerca del campo de conocimiento de la EF y acerca de las necesidades de proponer aprendizajes de saberes reconocidos y valiosos para la cultura en el ámbito específico del sistema educativo. Dado que existe un discurso polisémico acerca de lo que es la EF, resulta pertinente analizar y comprender qué teorías subyacen en las prácticas para poder establecer relaciones de congruencia. En muchos casos, esas visiones son contrapuestas, inclusive incompatibles (Pedraz, 2004). Una EF como verdad, que no se discute, impide descubrir lo que acontece en nuestras prácticas para conducirla en la dirección en la que creemos debería orientarse. Reconocer la multiplicidad de discursos sobre la EF nos obligó a profundizar en el conocimiento disciplinar, su historia y

sus complejidades, porque a pesar de que esta práctica ha sido validada en las escuelas desde sus comienzos, los motivos en la mayoría de los casos han sido ajenos a ella y solo recientemente (como se observa en el Cuadro 1) se ha configurado como un conjunto de conocimientos relativos a lo corporal y motriz que debería "ser enseñado", no tan solo "practicado".

Cuadro 1: Enfoques presentes sobre la Educación Física en Argentina

puestos sobre	*Militarista, Higienista, Moralista*	*Tecnicistas*	*Psicomotrices*	*Socio - críticos*
Cuerpo	Dualista Cuerpo objeto	Dualista Cuerpo objeto	Integrada Cuerpo propio	Sujeto contextuado
Aprendizaje	Conductismo Fortalecimiento para la guerra, para prevenir la enfermedad, para mejorar la producción...	Conductismo Imitación y copia. Eficacia, eficiencia, resultado, éxito. Selección Imitación de modelos.	Cognitivismo, internalización, automatización. Intelectualización. Movimiento orientado al desarrollo intelectual. Privilegia lo cognitivo sobre lo corporal.	Constructivista. Significatividad de lo que se aprende. Consideraciones acerca de los contextos cultural y social.
Enseñanza	Reproducción Repetición.	Demostración. Reproducción. Repetición.	Énfasis en el proceso. Repetición para la automatización.	Problematiza- ción
¿Qué estudian y privilegian?	La pragmática de la acción (militarista y moralizante). El estudio de cuerpo y el movimiento desde las ciencias biológicas.	Agrega Competitividad y performance.	Destaca la importancia del movimiento para favorecer el desarrollo intelectual. Estudia el movimiento desde las ciencias médicas y psicológicas.	La construcción cultural y social del cuerpo y las prácticas corporales significativas en cada contexto.
Lo que se pretende	Mejoramiento orgánico. Capacidades motoras.	Mejoramiento orgánico. Técnicas y tácticas estereotipada.	Conciencia corporal Esquema corporal. Organización espacio- temporal-objetal.	Conocimiento corporal subjetivo y sobre las prácticas corporales.

Creemos que las experiencias y su validación al enunciarlas, **"...***permiten pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver"* (Larrosa, 2008, p. 2).

En esta línea coincidimos con el autor, cuando afirma que los discursos críticos están dichos, "*...ya han pensado lo que tenían que pensar y ya han dicho lo que tenían que decir sobre la Educación*" (Larrosa, 2008, p. 1). Por ello hay que dar lugar a la experiencia como testigo de lo que está siendo.

La tarea de enseñanza debería reunir las características que cobra el concepto de "conocimiento práctico" para"la investigación hermenéutica". Según Habermars la misma "*abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción*" (1982, p. 32). Para este autor, además del *conocimiento emancipatorio* que se genera en modelos represores, uno realiza la experiencia de autorreflexión. Creemos que este modo de entender la práctica es análogo al concepto de *praxis* de Freire en tanto remite a la acción consciente y libre del sujeto (Freire, 1965).

Si no asumimos esta idea de praxis como comprometida en sí misma con una dimensión teórica y en consecuencia la enseñanza como un diálogo con los aprendientes, el divorcio entre teoría y práctica no solo afectaría a la EF sino a cualquier disciplina pedagógica. Pensamos que el formato de investigación acción provee las herramientas para in-corporar el problema que se visualiza en la práctica, que hecho carne en una experiencia que trasciende el discurso elegido y evocado, permitiría comprender una nueva dimensión del problema dándole un sentido diferente al de un mero ejercicio analítico.

En este punto cobra relevancia la cultura entendida como una urdimbre de tramas de significación constituida públicamente (siendo conscientes de que en la actualidad conviven entramados diversos al interior de espacios sociales compartidos). Los sentidos construidos no son fáciles de decodificar porque cada lectura de la realidad se crea desde la propia teoría del sujeto que interpreta y porque los sentidos interpretativos son interdependientes de sus contextos (Geertz, 1987). Esto nos obliga a reconocer el lugar del otro y nos exige, como menciona Carlos Skliar (2003):

> *"Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que nuestro tiempo, nuestro espacio, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra mismidad, quiere decir todo el tiempo, todo el espacio, toda la cultura, toda la lengua, toda la humanidad."* (p. 17)

Pensar la realidad de manera compleja implica asumir que hemos perdido "el mundo" y demanda aprender a reconocer la existencia de mundos posibles que además nos enriquecen y completan. Pensar al otro, dejarlo que diga, darle cabida, aun a sabiendas de la imposibilidad de conocerlo implica "*... el compromiso ético de estar continua y per-*

manentemente buscando hacerlo" (Saraiva, 2007, p.52). Entonces, las maneras en las que interpretamos la otredad, en cualquier práctica social, anuncian cómo que sea, pero no necesariamente como termina siendo.

Nos parece relevante también explicitar la idea de comunidad que sostenemos porque la comunidad no se funda en lo común que se tiene sino por *lo no común* que hay en ella. Es decir, por la diferencia. Lo común no es lo mismo sino justamente lo diferente. Castrillón (2008) dice que este *no común* que funda la comunidad es "la comunidad que viene"; lo común no es lo que subyace, pega o junta a sus miembros. Queremos decir que el común que queremos armar, no borra las diferencias, por el contrario, el común tiene la intensión de permitir que cada uno potencie su ser, que cada uno sea lo que es.

En la búsqueda de herramientas que nos permitieran correrlos, salirnos de nosotros/as para poder hacer de la educación una experiencia común encontramos el concepto de *reflexividad* entendida como un proceso consciente que no surge automáticamente sino como respuesta a la experiencia traducida en exploración interna de auto objetivación y reconstrucción analítica (Willis, 1980). Creemos con Deleuze que hay una forma de pensar que se presenta como confortable, un pensamiento casi tolerante, casi quieto, que se organiza pura y exclusivamente a partir de los objetos de reconocimiento. Pero ese pensamiento no puede pensar, no piensa, solamente reconoce y se contenta con ello (Zourabichvili, 2004). En estas coordenadas creemos que las experiencias son fundantes cuando nos interpelan. ¿Cuándo nos interpelan? Cuando nos obligan a salirnos de nuestra zona de comodidad, a salirnos de ese *rol explicador* en el que rápidamente los/as maestros/as nos ubicamos cuando se ausenta la reflexibidad, cuando lo que fue pensado no vuelve a ser revisado "*...hay una llamada y es en relación con el no-conocimiento (...) pero este "no lo sé" es la condición necesaria para que algo ocurra...*" (Skliar, 2007, p. 31). Se trata del verdadero aprendizaje, de aquel aprendizaje cuya trayectoria se inicia primero en la sensibilidad. Finalmente, traemos a colación la idea de acontecimiento:

> *"Cuando lo imposible se hace posible, el acontecimiento se hace lugar (posibilidad de lo imposible) [...] Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, una evidencia que no es nada menos que evidente. Ella es la que nunca habrá dejado de guiarme, entre lo posible y lo imposible. Ella es la que me habrá empujado tan a menudo a hablar de condición de imposibilidad."* (Skliar, 2007, p. 35)

El acontecimiento es algo que no puede ser programable, es el comienzo de una nueva lógica indispensable para poder encontrar modos alternativos de construir las prácticas docentes.

Metodología

Nos encuadramos en una perspectiva cualitativa-crítica y optamos por el modelo de investigación acción para enmarcar este trabajo; por lo tanto, el criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas permitiendo la generación de nuevos conocimientos a los miembros del equipo de investigación quienes somos simultáneamente actores de la situación que pretendemos cambiar.

En la cátedra, en un esfuerzo por forzar la mirada hacia los propios haceres, estructuramos las prácticas con ese formato investigativo. Por ello, localizamos el problema precisamente en la construcción subjetiva de la práctica docente para evidenciar la complejidad de esta tarea y la importancia de saber *qué* conocimientos y *cómo* se van a facilitar a los/las otras/as en procura de una formación que permaneciera atenta a las naturalizaciones. Además, mapeamos los problemas reconocidos por colegas y estudiantes que trabajan las prácticas con otros formatos, tratando de visualizar cómo se relacionaban con los nuestros. Lo que aquí presentamos es producto de la síntesis de ambas tareas: el análisis de la sistematización de las propias prácticas en la cátedra (de estudiantes y docente) más el análisis de las respuestas que nos ofrecieron, en entrevistas, docentes y estudiantes de EF que no trabajan la práctica de enseñanza con el formato investigativo, y estudiantes de profesorado en enseñanza primaria.

Las sistematizaciones de cada estudiante sobre sus prácticas y la nuestra se constituyeron en unidades de análisis donde se trabajó muy rigurosamente la identificación de supuestos sobre la disciplina y sobre la enseñanza que aparecían a partir de las intervenciones docentes (planificaciones y acciones pedagógicas en clases).

Técnicas de recolección

a) Técnicas de recolección de datos focalizando las problemáticas identificadas en las propias prácticas de docentes y estudiantes dentro del formato investigativo:

- Informes finales de los y las estudiantes – practicantes de la promoción 2007 (de 68 estudiantes tomamos aleatoriamente veinticinco informes).
- Informes finales, unidades didácticas y propuestas de enseñanza diarias pensadas como hipótesis de trabajo de estudiantes de la promoción 2008. De 65 se tomaron aleatoriamente veinte casos)
- Registros y transcripciones de audio de: Nuestras clases de práctica docente IV y de reuniones de equipo docente.
- Narrativas de las docentes.
- Evaluaciones de todos los y las estudiantes de la muestra al finalizar la cursada.

Donde se solicitaba señalaran de manera anónima debilidades y fortalezas de la propuesta, del desempeño docente de la profesora que coordina y del equipo de trabajo (docentes adscriptos).

b) Técnicas de recolección de datos focalizando en los discursos sobre las problemáticas identificadas por de otros/as colegas y estudiantes fuera del formato:

Entrevistas abiertas a:

- Estudiantes-practicantes que no trabajaron con el formato de investigación acción (10).
- Profesores/as de práctica docente de nuestra casa de formación (sobre un total de 13 a 7).
- Estudiantes-practicantes de otras carreras con la presunción de que los problemas de la formación trascienden las fronteras disciplinares (7).
- Programa unificado de Práctica docente IV versión 2007 del IPEF.

DESARROLLO

Al comenzar el análisis del material de campo, buscando "nuestros" problemas, entrevistamos a colegas docentes y a estudiantes practicantes que cursaron práctica en otras cátedras, bajo el supuesto que sus respuestas nos servirían para corroborar las que nosotros/as identificábamos en nuestra propuesta de investigación acción. Nuestro supuesto se confirmó, No obstante, descubrimos que la naturaleza de los problemas que enunciamos docentes y estudiantes del IPEF se diversifica porque los mismos enunciados se sustentan desde diferentes posicionamientos teóricos y epistémicos; se ven y analizan en diferentes grados de profundidad y esto para nuestra sorpresa no se determinaba por el lugar de docente o estudiante, como hubiéramos creído.

La mirada de los/las otros/as

Resumimos a continuación las categorías analíticas, construidas a partir de entrevistas a docentes y practicantes que trabajan con otros formatos y las realizadas a estudiantes de otras carreras de formación docente. Aquí se evidencia una confluencia de interpretaciones que hacen posible pensarlas a pesar de la diferencia de las fuentes.

Es importante señalar que de los veinticuatro entrevistados, veintidós respuestas pueden encuadrar en el mismo grupo al que denominamos "A", en tanto que solo dos constituyen al que llamaremos "B".

Sobre la relación teoría/ práctica: dos modelos diferentes y contrapuestos

En el grupo A se tiene la idea de que la teoría antecede a la práctica y por tanto es posible pensar propuestas homogéneas. Los y las entrevistadas/os manifiestan un profundo malestar porque la "práctica" es otra cosa, porque encuentran múltiples dificultades originadas en el sistema, los gestores, los estudiantes (niños/as o jóvenes), las infraestructuras, etc. Como las respuestas uniformes no logran resolver estos problemas, no se puede "trabajar bien", ni se podrá, a menos que las condiciones se den. Según estas personas si las condiciones fueran óptimas no habría problemas. Para este grupo todas las dificultades son producto de factores externos a ellos/as. Algunos ejemplos ilustrativos:

> *"Una de las principales [dificultades] es poder llevar a la práctica lo que aprendieron en la teoría, y lo teórico llevarlo a lo práctico; es como que no lo tienen bien resuelto."* (Entrevista docente [ED] 3)

> *"Sí, sí, para mi la clave está en la actividad. Todo lo que aprendíamos era en base a las actividades que hacíamos. En el profesorado estaba la clave en la actividad. La actividad es fundamental, más allá de las reflexiones finales que uno le pueda dar."* (Entrevista Estudiante [EE]1)

> *"Si no sale como "tiene que salir"* (la actividad) la clase se plancha." (EE 2)

> *"En primer año aprendí lo que era un proyecto, una planificación, unidad didáctica, en segundo y tercero fuimos a las escuelas, pero no te queda nada. (...) Yo casi todo lo que aprendí, lo aprendí en los ad honorem que hice este año después de recibirme, en diciembre pasado."* (Entrevista practicante de magisterio [EPM] 1).

En el grupo B entienden que la relación teoría práctica debería ser de otra naturaleza y expresan que la dificultad mayor estaría justamente en no poder romper la idea tecnocrática que impera en el profesorado. Los integrantes de este grupo se declaran en búsqueda de nuevos modos para construir mejores propuestas, reconocen dificultades para comprender a sus estudiantes y expresan dudas acerca de sus decisiones que no temen compartir con pares y con sus propios estudiantes. Dos ejemplos:

> *"Más allá de los esfuerzos institucionales por ofrecer una formación que vaya articulando algunas perspectivas teóricas con las prácticas... sigue apareciendo una formación atomizada."* (ED 1)

> *"... ellos se dan cuenta de que es un problema el tema de la enseñanza cuando empiezan a descubrir que la enseñanza es mucho mas compleja que la aplicación de un plan y la organización y la administración de tareas."* (ED 5)

Nos parece que aquí se evidencia un contrapunto: el grupo A manifiesta que la dificultad es que la teoría no se pude aplicar en la práctica, el grupo B expresa que las prescripciones teóricas son las que obstruyen la comprensión de la realidad, por lo cual, deducimos que su idea de la relación ***no es*** igual que en el grupo A.

Ideas sustancialmente diferentes sobre enseñanza y planificación

El grupo A sostiene que la planificación debe ser coherente con los documentos curriculares y guardar *las formas establecidas*; no parece problematizar las características de los sujetos destinatarios de las propuestas, ni sus contextos. Los diseños dependen fundamentalmente de la organización de sus componentes (objetivos, contenidos, evaluaciones, etc.) Subyace en este grupo una idea de "actividad" como portadora del saber, en consecuencia, si la clase sale como fue planeada resultaría exitosa. Aquí es interesante observar que la idea de enseñanza se asocia fuertemente a su planificación. Sin embargo, estos mismos sujetos reconocen que la "práctica es otra cosa", con lo cual, las planificaciones quedan en un plano de idealidad que solo sirve para cumplir con las formalidades de la escuela. La idea parece ser que la práctica se resolvería logrando el control para que la clase se organice mejor, en cuyo caso quizás, con el tiempo la planificación podrá ser "seguida". Algunos ejemplos:

> *"Yo los hago trabajar con la propuesta curricular de la provincia… Directamente les digo que lo busquen ahí, que eso es lo que la provincia ha propuesto, que es lo que tenemos. "Que agarren una propuesta curricular de la provincia, que ahí se fijen en los contenidos, en los procedimentales, conceptuales y actitudinales y trabajen sobre eso… que se remitan a ese documento… porque cuando vayan a la primaria hoy tienen que referirse a eso". "Cuando estén en la primaria después, planificarán de acuerdo a su gusto y placer."* (ED 4)

> *"Hicimos las mismas prácticas, planificamos la misma actividad para dos grupos diferentes, era la misma actividad pero al momento de dar la clase; yo daba la actividad como estaba prevista y mi compañero la daba (en ese caso él podía ver como había salido mi actividad y la modificaba en base a eso, en base a los errores que había tenido mi clase) y las adaptaba para las clases del día en el momento. Cuestión que no habíamos visto antes, en su caso él pudo resolver por ver la clase anterior…"* (EP 7)

> *"Entrevistador: ¿y en cuanto al contenido, cuáles son los problemas que identificas?*
> *Practicante: Lo primero que pienso: entrar al grado y que los chicos me respeten. Después el contenido vas viendo, estudiándolo…Lo primero es plantarse en el grado."* (EPM 5)

En el segundo grupo se observa una preocupación por incluir a los sujetos que aprenden aunque no se explicitan claramente los modos para lograrlo. Para este grupo, la "actividad" no alcanza para facilitar los aprendizajes. Se preocupa por procedimientos internos que quienes ocupan el lugar de aprendientes requieren para aprender algo nuevo.

> *"Aparecen propuestas que pueden estar descontextualizadas" (En los estudiantes practicantes) No solamente a los significados particulares que le dan los chicos, sino además en relación con el entorno escolar, a las características sociales y culturales del grupo."* (ED 1)

> *"El (problema) que más los condiciona en algún sentido en una primera etapa, y esto es bastante recurrente en los practicantes, es no poder salirse de una enseñanza bastante tecnocrática, en el sentido que responda a una planificación, a la planificación de una planificación o mejor dicho la planificación de una teoría sobre la enseñanza."* (ED5)

Reconocemos al menos dos matrices distintas de EF en consonancia con modelos de enseñanza y aprendizaje diferentes. Uno que privilegia el hacer del niño bajo el supuesto de que este hacer es el contenido; otro preocupado porque presume que no es así ya que la acción requeriría de otros procedimientos internos de niños y niñas para efectivamente ser aprendida y contextualizada en alguna práctica corporal.

En cambio, en el segundo grupo las respuestas parecen focalizarse en una preocupación por acercar la dimensión del diseño a cada contexto escolar y a sus actores. Creemos que estos colegas tienen una mirada que piensa las planificaciones en función de las necesidades de grupos reales de niños y niñas y en situaciones de enseñanza complejas.

Sobre los roles

En todos los casos del grupo A, encontramos elementos que dan cuenta de una preocupación por los roles esbozada en dos niveles. Por un lado, el lugar que se ocupa en un determinado esquema. Por ejemplo, el ser "alumno" buscando entender la demanda del profesor para lograr aprobar aun cuando sus explicitaciones sean las de aprender para ser mejores docentes. Por el otro, también en el caso de docentes ocupando diferentes roles, hemos observado una disociación en los discursos muy marcada. Ejemplos:

> *"...la construcción de su figura, de su rol como docente por parte de los practicantes, de ordenarse ante esa situación, ellos a lo mejor hacen un plan perfecto con intervenciones pre-programadas, divinas, pero se paran en el*

patio y no ensayan a ver adonde me voy a parar. Como que no lo anticipan eso ¿no?, anticiparse al hecho concreto. Una cosa es que yo diga voy a preguntar, voy a corregir, voy a mirar y otra cosa es que ellos se paren y anticipen la clase. Cómo voy a empezar, voy a tomar lista, primero voy a saludar, voy a contarles que voy a hacer primero o no, me voy a parar en un determinado lugar, un grupo lo voy a armar acá (...) para yo moverme de determinada manera. No lo anticipan a eso (...) se ven desbordados o que no se puede seguir la secuencia del papel porque no es lo mismo la mirada del contexto que el papel, esa es para mí la segunda dificultad. A lo mejor se saben de memoria el plan, pero no hacen esos ensayos..." (ED 7)

"*Yo sé que no voy a ser una buena docente porque mi voz es muy bajita, no es la de un profesor (La del profesor) es una voz fuerte que puede imponerse.*" (EP 5)

"*El rol del profesor tiene que ser la autoridad de la clase. Tienen que tener presencia: "Acá el profesor y allá los alumnos". Un ejemplo: el año pasado L. estaba retando a los chicos y se reía. Esto no va. O te reís o los retas!*" (EP 4)

"*Y digo no, no voy a levantar mucho la voz porque no vaya a ser que a la docente (del grado) no le guste". En el caso de Z (la docente de grado), ella me dijo <Si vos tenés que retarlos, retalos no te hagas problema> pero al principio hasta que uno la conoce, no los voy a retar en una de esas a ella no le gusta.*" (EPM 3)

En el grupo B no aparecieron alusiones a los roles como determinantes a la hora de pensar la práctica o como condicionantes de la relación entre sujetos de enseñaza y aprendizaje.

En el grupo A asoma una disociación que estaría determinada por el lugar que se ocupa. La idea de rol se relaciona con el modo en que un maestro debería situarse frente a la clase, lo que creemos bosqueja una mirada sobre cuáles serían las tareas del profesor que a nuestro juicio deja poco lugar a lo inesperado o al "otro" que aprende. Según este modelo, el profesor debería prever lo que va a ocurrir en la clase porque lo que pase en ella es solo consecuencia de su acción. Si los lugares que se ocupan fijan modelos de acción, el supuesto es que en ese lugar las acciones no pueden variar. Entonces, podríamos pensar que hay un solo modo de ser docente, de ser alumno, de ser practicante.

Relaciones de exterioridad

En el grupo A, hay una permanente alusión a los "tiempos escasos" de la EF en la escuela, lo que nos induce a pensar que los únicos tiempos que identifican en sus propios aprendizajes son los de las clases, los visibles. Cuando salen nuestros estudiantes del

aula, o niños y niñas del patio en las escuelas, parece haber una suspensión del saber que se está aprendiendo hasta el próximo encuentro (cuando el maestro nos vuelva a dar o decir sobre él). El saber solo será visible nuevamente ante su enunciación o la demanda que ponga en evidencia su ausencia.

> *"La propuesta curricular me decía que en 1er. grado tenía que trabajar el cuerpo, la lateralidad, etc. Entonces la profesora me dice "vamos a empezar por partes del cuerpo". Sentía que no tenía herramientas, porque yo curse con X juego de 1º y fue excelente (...) Y bueno con él muchos contenidos sobre desarrollo de las etapas evolutivas no las tuve; y en el IPEF no hay otra materia que abarque esa etapa más que nada con juego."* (EP 3)

> *"Lo primero que identifico es que no nos enseñaron a hacer un registro (de asistencia) nunca nos enseñaron la parte administrativa, ni en la cátedra de práctica ni en ninguna materia adicional, tampoco cómo rellenar planillas."* (EPM 1)

Los practicantes reclaman por lo que "*no fue dado*" en la clase de formación y sienten que por eso no logran resolver lo que "dan" como los profesores (de la escuela y del IPEF) esperan.

> *"Tienen una profesora titular que los está mirando y estamos nosotros, que gracias a Dios (tocando madera) voy mínimo tres veces a verlo a cada uno: al principio, a mitad y a fin de año" y al que esta muy jodido lo veo 5 o 7 veces acompañándolo..."* (ED 4)

En este caso, el entrevistado atribuye a la mirada docente una impronta de control que permite que la práctica suceda como se pretende que debe ser.

En el grupo B, los sujetos expresan preocupación por reconocer que los aprendizajes ocurren subjetivamente (aunque no sean visibles) y que la tarea docente requiere implicarse con los/las otros/as para poder facilitarles los aprendizajes elegidos.

¡Y resultó que nosotros/as estábamos ahí!

No eran los y las estudiantes practicantes los únicos que tenían problemas para construir propuestas de enseñanza renovadoras. A pesar de tener teóricamente la intención de realizar los procesos de sistematización y análisis de la práctica paralelamente a los de nuestros/as estudiantes (de haberlos incluido), en un principio los ignoramos supinamente. Muestra fehaciente de esto es el cambio en la denominación original del proyecto de investigación: "Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes

en la formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadoras". Al reconocer-nos parte del problema, el título devino en: "Problemáticas de aprendizaje en la formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadoras".

Nuestra mirada "mirando-nos" (a practicantes y docentes)

A continuación compartimos las categorías de problemas que construimos al interior de nuestra propuesta en la cátedra en el proceso de investigación acción.

Auto referencia: Las emociones como jaula

Resulta muy difícil moverse de las propias concepciones, deseos, modos de actuar y expectativas, aun cuando los conceptos de hábitus y "naturalización" de las prácticas han sido (teóricamente) discutidos en clases de práctica docente y entre pares docentes. Si entendemos que los aprendizajes se construyen a partir de un no saber, esa ignorancia impacta emocionalmente, desequilibra. "Desnaturalizar" implica poner en duda lo ya sabido y eso duele. Superar esa desestabilidad es difícil porque dentro del sistema educativo dudar y cometer errores son estigmas y sinónimos de exclusión o de castigo en la mayoría de los casos. Pertenecer, ser parte, estar incluido son mandatos culturales desde las versiones de la realidad que pareciera imponer la dinámica en las instituciones educativas. Cuando sentimos que el statu quo se pone en riesgo, la reacción inmediata es retraerse y reafirmar lo que viene siendo.

> *"El analizar auto registros, escuchar los registros del otro, realizar las triangulaciones fue una tarea verdaderamente chocante en un principio, debido a que estábamos acostumbrados a trabajar de otra manera en los años anteriores."* (Informe final [IF] GB 2007)

> *"Los errores siempre se ven mal; equivocarte es un "pecado", en mis pensamientos el error, da miedo. Sentía que si para mí como estudiante el error era insostenible, me iba ser muy difícil aceptarlo, "como profe, en mi clase". Era como imposible, ver el error como un espacio de aprendizaje"* (IF GF 2007)

Lo que aparece recurrentemente aquí es el miedo a que el error sea visto por otros/as. No se entiende visceralmente como un posible espacio de aprendizaje a pesar de que ese discurso es repetido *n* veces por docentes y estudiantes. Se vive como un límite:

> *"La docente titular de la cátedra me decía: " uno solo! Solamente uno de ustedes ha podido llegar a realizar una unidad didáctica como la gente, coherente, los demás son un desastre, y no sé cómo llegaron a cuarto año" (...) Esto me hizo acordar y sentir como cuando mi padre comparaba mi rendimiento aca-*

démico, con las notas del mejor chico del curso en la secundaria, sin tenerme en cuenta ni siquiera como persona, sino que me veía como la sombra de alguien, la cual aún no es nada)." (IF EL 2007)

Las emociones operan posibilitando u obturando la apropiación de los nuevos saberes y creemos que en el marco de las propuestas de formación su densidad no está pudiendo ser tratada. Las emociones de los/las estudiantes se conjugan con las nuestras reforzando nuestros propios esquemas e impidiéndonos ver más allá de la razón:

"Mi reacción ante el reclamo de la colega S diciendo que le había dado vergüenza estar en mi clase por cómo había "destrozado" la unidad de la estudiante AM públicamente, fue justificarme en la baja calidad de su producción (...) y S me dijo: Pero estamos mirando tus acciones no las de ella! Me enojó que pusiera en duda mi acción pedagógica. S entonces me preguntó si agrediendo a la estudiante le facilitaba el aprendizaje. La culpa desplazó al enojo y mande un mail a AM pidiéndole disculpas por el modo y por no haber visto su malestar, pero afirmando la necesidad de que revisara la producción críticamente." (Narrativa del equipo docente sobre el caso AM 2008)

"Pero las peores emociones surgieron al compartir mi Unidad (gran sorpresa), con el resto de mis compañeros. Mi Unidad estaba en la pantalla (...) gigante, allí a la vista de todos (...) ese momento me pareció una eternidad, creí que todos me miraban, que todo se volvía contra mí. No se si exagero, pero fue como estar dentro de la boca del lobo!" (IF AM 2008)

Pensamos a las *emociones como condicionantes* y ausentes en los análisis de las propuestas de enseñanza y sus impactos (que aparentemente serían los que más limitan). Esta idea se vincula de manera central con los modelos de relación teoría práctica que los actores/actrices configuramos. En particular cuando la teoría queda "atrapada" en una lógica positiva que desconoce lo que le ocurre al sujeto internamente.

Distancia entre los discursos y las propuestas

Estas distancia es producto de la ausencia de revisión entre las propuestas de enseñanza y su articulación con las teorías "elegidas" que suscribimos los/las propios actores/actrices. Además, se encuentra ligada a la categoría anterior en la dificultad de auto-objetivarse y construir coherencia, ya que confrontar las propias acciones con sus intencionalidades y fundamentos originales es doloroso y nos obliga a ver las contradicciones, exigiéndonos (desde el compromiso ideológico enunciado) trabajar para superarlas. Eso duele, eso es más difícil.

Esta categoría se visualiza principalmente en la construcción de propuestas de enseñanza (hipótesis de unidad y de trabajo diarias) y sus operativizaciones. Un ejemplo paradigmático es un plan de trabajo de unidad que incluya expectativas de logro relacionadas con juegos deportivos (en este caso handball) como *"comprender la lógica del juego"*, seguidos de contenidos conceptuales como: *"juego deportivo handball"*, *"pase- recepción, búsqueda de espacios libres (en Ataque). Intercepción (defensa)" para las* procedimentales *"aplicación del pase, la intercepción y la búsqueda de los espacios libres durante situaciones de juego"*; y en las actitudinales *"Cooperación y participación en el juego"*. La evaluación explicita que *"se tendrá en cuenta la comprensión del juego"*; lo que en principio podría no ser objetable. Sin embargo a la hora de organizar las clases, se proponen tareas del siguiente tipo:

> *"En un espacio determinado se enfrentarán dos equipos de 4 a 6 jugadores. Habrá un arco (2 conos) ubicado en el centro, que es común a los dos equipos, situándose en él un arquero que deberá evitar los goles de ambos equipos. El equipo que más goles realice será en ganador."* (Fragmentos de Unidad didáctica 3 VC 2008)

Nos preguntamos ¿Cómo el pase y la recepción, la búsqueda de espacios libres y la obstrucción en defensa contribuirían a mejorar la comprensión del juego de handball? Observamos que no aparecen procedimientos para trabajar la cooperación que se enuncia en la dimensión actitudinal. Y finalmente, vemos que la evaluación retoma la expectativa en función de corroborarla sin que la mediación del saber elegido haya focalizado en su apropiación.

> *"En la clase yo menciono como dimensión procedimental y como expectativa de logro el "reconocer el modo mas adecuado de saltar en largo" sin embargo, al proponer solo actividades y focalizar solo sobre la acción, la expectativa de logro se reduce al modo mas adecuado de saltar y no al descubrimiento y reconocimiento del modo mas adecuado de saltar, se anulan los procedimientos cognitivos."* (IF LB 2007)

> *"Existía un gran desfasaje entre las expectativas planteadas, los objetivos y los procedimientos que los niños debían realizar para cumplirlos. Y con esto me refiero a que entre los contenidos conceptuales planteados y los procedimientos no existía ningún nexo, no había relación. Es más los contenidos procedimentales no eran procedimientos (...) sino que eran actividades. Así también esto surgió con las expectativas de logro, que poco tenían que ver con el tema propuesto: actividades atléticas."* (IF RM 2007)

En la formación pareciera existir una pobreza de espacios que nos interpelan, a estudiantes y docentes, para reflexionar sobre las propias construcciones teóricas, obturando el ejercicio de ponerse en la mira, extrañarse y construir la reflexibidad necesaria para producir cambios en las propias prácticas. Como esto parece ausente, al ser interpelados enunciamos *a priori* solo problemas que podemos nominar formales: el control de la disciplina, la falta de elementos, la situación de ensayo, la escasez de "actividades", etc.

La planificación focalizada en prescripciones teóricas que no se confrontan con situaciones de la realidad

El armado de unidades y propuestas de clase se centra más en una profundización analítica del saber a enseñar (juegos motores o deportes según un enfoque particular) que en los conocimientos que los y las estudiantes (niños, niñas, jóvenes o adultos) de un grupo en particular deberían o necesitan aprender sobre ellos. Este problema se agudiza cuando es reforzado por las propias experiencias escolares sobre cómo se "debe" aprender. La planificación, relacionada también con las dos categorías anteriores, aporta una nueva perspectiva de análisis que da cuenta de la ausencia del *Otro/a* a la hora de pensar las propuestas en contraste con una fuerte presencia de los modelos aprehendidos de enseñanza bajo el supuesto de lo que Philip Jackson (2002) denomina *identidad compartida*.

> *"Nunca aparecían qué intervenciones facilitarían las dimensiones del contenido (...) Pero el mayor problema a mi modo de ver, no era que no aparecían en el plan, la cuestión era que nunca habíamos sido conscientes de que debíamos analizar qué intervenciones facilitarían este proceso por parte de los alumnos."* (IF MP 2007)

> *"La profesora titular de la cátedra, me comentó que ese día trabajaría en el aula de capacitación. ¿Por qué?, fue mi pregunta, entonces me contó que en una clase de práctica IV con otra comisión, estuvieron analizando unidades didácticas y solamente los estudiantes-autores podían visualizar la UD que estaba siendo puesta en cuestión. A raíz de esto un estudiante de esa comisión propuso que sería mejor usar el cañón para que, proyector mediante, todos pudieran focalizar sobre el trabajo (...) La profesora tomó la idea pero la usó con otro curso en su primer análisis de unidad con un desenlace desastroso. Ella trasladó el recurso didáctico sugerido al otro grupo como si "los otros fueran los mismos."* (Reconstrucción de S sobre el caso AM 2008)

En los ejemplos anteriores se puede observar cómo la enseñanza parece pensarse en función de la lógica del contenido construido por el/la docente o practicante sin que *a priori* se confronte esta lógica con los saberes/experiencias/necesidades de los destinatarios.

Dificultad en superar los "roles"

No dialogamos con las personas sino con el rol que ellas ocupan y a través del interés que nos despierta. Dicho interés está mayormente relacionado con la calificación en el lugar de los estudiantes; con la necesidad de ver avances en el lugar de los/las docentes y con las ganas de participar en la clases en el caso de niños y niñas; etc. Creemos que esto se puede analogar con los roles que se ocupan en las instituciones por los intereses que se juegan en las relaciones de poder. En nuestro caso, tanto en la relación asimétrica docente-estudiante y como en los practicantes, la *distancia profesor –alumno/niños/as*:

> *"La primera clase áulica luego de las vacaciones, la profesora de la cátedra pidió, que la tomemos como una persona y no como una profesora, de esta manera sería más fácil la relación con ella. Desde ese momento, el Practicante, comenzó a tomarla como G (y no como la profesora G). Así, podía explicitarle cosas que de seguir manteniendo la relación anterior no hubiera podido hacer."* (IF DG 2007)

> *"No lograba expresarme con tranquilidad, me seguía limitando la idea de que cada vez que hablaba, ella (la profesora) de alguna manera nos evaluaba, y eso podría influir más adelante en las calificaciones de trabajos prácticos o en el parcial."* (IF MP 2007)

> *"Eran más de 45 chicos, al principio me dio un poco de miedo e incertidumbre, ya que con M (pareja pedagógica) esperábamos que las cosas nos salgan bien por todo el esfuerzo que pusimos para planificarla y también porque sabíamos que nos iba a venir a observar G."* (IF GB 2007)

> *"Me di cuenta casi al final del proceso de acompañamiento de mis practicantes que al inicio de la experiencia en mi escuela, discurseaba sobre esto de aprender con ellos/ellas (estaba registrado en la entrevista que me hicieron en abril)... pero en realidad hoy puedo analizar que esa posibilidad de aprender era meramente enunciativa —desde lo políticamente correcto— en una supuesta maestra crítica que yo me "creo ser", pero al preguntarme "mis" practicantes por "mis" aprendizajes caí en la cuenta de que no los podía identificar"* (Narrativa de experiencia de la maestra de nivel de destino C 2008)

Creemos que en esta categoría nuevamente podemos visualizar cómo las emociones resultan condicionantes y cómo los discursos o teorías se separan insondablemente de las prácticas si no se analizan los modos en que los operativizamos.

Intercambiando miradas

Al comparar nuestras categorías con las de nuestros entrevistados/as observamos muchos elementos en común. Cruces entre los decires de todos/as nos motivan a pensar que la raíz de las categorías construidas estaría fuertemente centrada en los *Modos de concebir la relación entre teoría y práctica* dado que esta categoría condensa una manera de entender la realidad, a los sujetos, al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje entre otras múltiples cosas.

Todos/as coincidimos en que este tema es un problema y que podemos rastrear elementos que den cuenta de ello. Afirmamos la existencia de dos modelos diferentes donde uno predomina ampliamente y sostenemos que los siguientes elementos podrían asociarse con modelos de relación teoría-práctica que definirían las acciones pedagógicas.

Modelo A

Como la práctica aparece subsidiaria de la teoría, al plantear los contextos hay una enorme diversidad. Las teorías nunca alcanzan a ofrecer recetas para intervenir en ellos, por eso las prácticas no cambian. La naturaleza de los problemas enunciados es comprendida de manera diferente dependiendo qué significados se atribuye a los mismos términos ya que aparentemente dichos enunciados se sustentan desde diferentes posicionamientos teóricos y epistémicos, aunque muchas veces las personas en un diálogo difícilmente supongan que así sucede. En este esquema, concebir el aprendizaje en términos conductistas, es suponer que lo visible es lo único que define la existencia o no de una apropiación del saber por parte del otro. En nuestro campo de conocimiento se asocia con la idea de que el hacer es el único portador del saber. Y ese hacer se ubica en la "actividad".

Funcionar desde un esquema prefigurado de roles, que se delimitan por el lugar que se ocupa y son intercambiables, posibilita disociarse y pensarlos en una pretendida "neutralidad" que anticipa los modelos de acción e inhibe a los sujetos de imprimir su peculiaridad, lo que implica pensar al "otro" despojado de singularidad concibiendo al sujeto como externo al mundo y pasivo frente a lo que en él ocurre y lo que le ocurre a él.

Modelo B:

Se reconoce la necesidad de mirar-se en acción y confrontar las propias acciones con las intenciones y razones (teóricas, éticas, prácticas, etc.) que les dieron origen. La teoría se visualiza como un elemento necesario para mejorar la comprensión de la práctica. También se reconocen marcos teóricos que en constante confrontación con la práctica generan nuevas búsquedas teóricas. La concepción de aprendizaje reconoce la existencia de procesos invisibles de los sujetos y a las clases como momentos disparadores de estos procesos (que pueden seguir ocurriendo en tiempos personales de los aprendientes). Esto implicaría una disposición para dialogar, buscando entender qué necesitan para aprender mejor lo que pretendemos enseñar y pensar al *Otro* en su otredad. Entender que los roles son intercambiables y que si bien portan una determinada asignación, también se construyen con otros y no pueden neutralizarse. El asumir diferentes roles requiere en todo caso la construcción de acuerdos y respeto mutuo lo que resultaría concebir al sujeto como parte del mundo y productor de sus significados; por tanto, activo en su transformación.

CONCLUSIONES

Cruces y caminos

Esta investigación nos ha permitido observar grandes conflictos para identificar los conocimientos que se pretende enseñar por falta de problematización de la enseñanza. La idea de que hacer es sinónimo de saber trasciende hasta los propios discursos que lo niegan: la incongruencia por ejemplo entre afirmar que los procesos de aprendizaje tienen tiempos y modos singulares y la necesidad de verlos plasmados en los mismos resultados y tiempos.

También nos permitió corroborar nuestros supuestos sobre cómo la diversidad de perspectivas teóricas, que cohabitan en la EF (y en los modelos de formación) y su falta de explicitación para pensar las prácticas, son elementos que dificultan las transformaciones porque diferentes versiones de lo que la EF es y cómo debe enseñarse. Estas distintas perspectivas no conviven muy pacíficamente al interior de la casa de formación, en una especie de tregua irreal, sin reconocerse explícitamente, ni analizar sus conflictos. Por lo tanto, docentes y estudiantes quedamos entrampados en esa tensión y en general optamos emocionalmente por una en detrimento de las otras.

Solemos criticar (docentes y estudiantes) las "incompetencias" de pares pero justificamos las nuestras. Ser reflexivos es difícil porque nos involucra y nos obliga a trabajar en cambios. Es más fácil atribuir los problemas a los estudiantes (jóvenes o niños/as)

y a las condiciones de trabajo (que ciertamente son muy malas), por eso entendemos que la formación debe intentar volverse una tarea existencial para que el problema nos atraviese.

Un pasaje del discurso crítico a la experiencia crítica

Una preocupación constante en nuestra tarea de formadores/as en formación fue y es el trascender el discurso de la pedagogía crítica porque sentimos que, de un tiempo a esta parte, además de constituirse en el discurso político e ideológicamente correcto se ha despojado de sus sentidos originales. A pesar de su permanente enunciación, las ideas críticas no lograban plasmarse en nuestras prácticas de formación porque ocultaban bajo nuevos modelos cualitativos viejas estructuras de acción fuertemente impregnadas por la externalidad. Estas acciones aparecían pretendidamente objetivas de un modo diferente al del viejo positivismo pero reforzando una idea de neutralidad que eliminaba la presencia de los sujetos en nuestra práctica educativa a pesar de declarar lo contrario.

Nuestra investigación nos permite pensar que la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad. Hoy consideramos que el formato de investigación acción que proponemos en la cátedra aportó herramientas para trabajar en estas coordenadas. Al comenzar teníamos la sensación de que una de las características de los seres humanos es que confiamos en la razón, creyendo ingenuamente (o no) que puede ser neutral; olvidando los condicionantes que las emociones nos generan. La avaricia, la envidia, la furia, los deseos, el interés, la indiferencia se instalan y al ignorarlas y/o desconocer su fuerza en el transcurso de los procesos analíticos que implica una perspectiva crítica de la educación, se facilita la difusión de ideas que legitimaban las distancias entre los discursos y las prácticas subjetivas y sociales.

Hemos podido corroborar ese supuesto inicial en un proceso que resultó fuertemente desestabilizador porque nos implicó abrir los ojos a los indicadores que aparecían en los reclamos, preguntas, acciones y discursos de los/las otras. Esto nos obligó a hacer algo con eso, en principio poner en duda los sentidos que unívocamente le otorgamos a la acción educativa y a reconocer en una nueva dimensión la presencia de los otros. Nos dimos cuenta hasta en los detalles más absurdos cómo afirmábamos determinados valores sin asumir los compromisos prácticos que debían sostener nuestras palabras.

Instalar las emociones en el marco analítico de nuestros haceres se constituyó en el *pasaporte* que sentimos habilitó el pasaje del discurso a las experiencias críticas.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas de la Provincia de Córdoba (2000). *Proyecto Provincial de Capacitación Centrada en la escuela* (Documento inédito). Autores: AMUCHÁSTEGUI G. y otros.

CASTRILLÓN, H. (2008). La comunidad educativa y el lugar de lo común. En G. FRIGERIO y G DIKER. *Educar: Posiciones acerca de lo común* (pp. 171-187). Buenos Aires: Del estante Editorial.

FREIRE, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Editorial Taurus.

JACKSON P. W. (2002). *Practica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrourtu.

LITWIN E. (1987). *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidos.

LARROSA, J. (2008, agosto). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf, última fecha de consulta el 17 de octubre de 2010.

PEDRAZ M. V. (2004). La mirada del otro: Escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas*, 157, pp.4-13

ROZENGARDT, R. (1998, febrero). *Una propuesta didáctica para la EF con niños. Fundamentos desde las teorías del aprendizaje*. Intervención realizada en la Primera Jornada Nacional de Educación Física Infantil, Córdoba, Argentina. Disponible en http://www.efdeportes.com/efd9/efi92.htm, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

SARAIVA K. (2007) La Babel Electrónica: hospitalidad y traducción en el ciberespacio. En G. FRIGERIO y C. SKLIAR. *Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

SKLIAR, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid: Miño y Dávila.

SKLIAR, C (2007). *La Educación que es del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

WILLIS P. (1980). Notes on Method. En HALL, HOBSON, LOWE and WILLIS. *Culture, Media, Language*. (pp. 76 a 84) Centre for contemporary cultural studies. London: Routledge.

ZOURABICHVILI F. (2004). Deleuze una filosofía del acontecimiento. Buenos Aires: Amorrortu.

Replanteo de la formación docente a partir del análisis de los criterios de selección de recursos educativos utilizados por los residentes en su práctica docente. Un estudio realizado con alumnos del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro, durante elperíodo lectivo 2007/2008

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Irma González

Integrantes: Gabriela Alejandra Carnevale, Gladys Stella Gastaldi, Héctor Eduardo Martínez, Sandra Mónica Bertoldi

ISFD Sede: Instituto de Formación Docente Continua, Villa Regina, Río Negro

INTRODUCCIÓN

Así como una herramienta se convierte en una extensión de la mano, solía decir Jorge Luis Borges, la escritura se constituye en una extensión de nuestra mente. Berta Braslavsky reformula los mismos conceptos cuando explica a Vigotsky y sus planteos acerca de las diferencias existentes entre los procesos psicológicos elementales y superiores:

> *"El signo es similar a la herramienta en cuanto a su función instrumental. Tiene de común con la herramienta el hecho de que forma parte de una operación psicológica, del mismo modo que el instrumento es parte de la operación laboral. Ambos tienen una función mediadora: los instrumentos con el mundo externo, los signos con el interior."* (2004, p. 23)

En cualquier caso, reconocemos en estos "instrumentos mediadores" el concepto de *recurso*, es decir *cosa a la que se recurre habitualmente* para compensar un déficit, resolver un problema o satisfacer una necesidad. El recurso pareciera estar indisolublemente unido a la actividad humana y cuando esa actividad está vinculada con la educación, este adquiere un valor mediador potencial entre la enseñanza y el aprendizaje, en donde lo psicológico y lo instrumental se articulan y complementan. Pues el objeto pasa a ser un instrumento portador de valores semióticos dejando de ser un mero significante que opera sobre otro objeto para incorporar significados que median entre el conocimiento y los procesos de apropiación de ese conocimiento.

Distintas denominaciones refieren a esta "herramienta educativa". Conceptos tales como *recurso*, *medio*, *tecnología educativa*, *tecnología en educación*, *medio didáctico*, *recurso tecnológico*, *recurso educativo*, *materiales curriculares*, es posible hallar en la bibliografía sobre este tema. La indefinición terminológica aparece como una constante y esto constituye una seria dificultad para su abordaje. Da cuenta de ello un trabajo de investigación de la Universidad de Sevilla (España) realizado por Rodríguez Rodríguez y Montero Mesa (2004) que señala el carácter polisémico del término *recurso* en el campo de las tecnologías educativas.

En este trabajo y en función de nuestros propósitos, se la reconoce como *recurso educativo* con un sentido amplio[1], pues se considera como tal tanto aquel que procedente del entorno social se instala en las prácticas docentes, como aquel que ha sido diseñado *ex profeso* para tales fines (Marquès Graells, 2010).

El modo en que estos recursos influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha sido y es una preocupación constante en el campo de la educación (Área Moreira, 1991). Conocer qué recursos son los más adecuados, qué situaciones instructivas son las pertinentes para la utilización de recursos, qué habilidades cognitivas se ven favorecidas por el uso diversificado de los mismos y saber cómo producir innovaciones en el ámbito educativo, han sido, entre otras, algunas de las cuestiones a las que se ha querido dar respuesta a lo largo de diversas investigaciones.

Los estudios sobre el tema se pueden agrupar en tres enfoques diferentes: un enfoque *técnico-empírico* iniciado en los años cuarenta que se mantuvo vigente hasta los inicios de los setenta; un enfoque *simbólico-interactivo* surgido a mediados de los años setenta y aún vigente; y un enfoque *curricular* que se inició en la década del ochenta y que actualmente coexiste con el anterior (Área Moreira, 1991). Por otro lado existen investigaciones de Juana Sancho Gil (1998) que clasifican las tecnologías en simbólicas, organizativas y educativas; Asimismo, investigadores como Cabero Almenara coinciden con los anteriores en que el medio no debe utilizarse como elemento aislado sino que funciona dentro de un "*... entorno socioeducativo, cultural, político, ideológico y didáctico, en el cual adquirirá sentido y vida pedagógica*". (2001, p. 7). Sin embargo, no se han hallado investigaciones vinculadas con conocer, comprender y analizar los *criterios de selección* de recursos educativos que llevan adelante los alumnos residentes en su práctica docente. Dar luz a esas zonas aún oscuras de la formación docente puede constituir un aporte importante al conocimiento científico sobre este tema. De esta forma, se puede contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes en la etapa de residencia y a la revisión de las prácticas por parte de los formadores de formadores con el fin de analizar críticamente qué grado de responsabilidad les cabe en aquellas carencias que se revelan en sus alumnos.

Si bien en la formación brindada en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina (Río Negro) estas variables se trabajan en los Talleres de Investigación de la Práctica Docente[2] donde se establecen conexiones entre la teoría y la práctica pedagógica; se observa que los residentes no hacen un uso adecuado y productivo de los

1 El sentido amplio involucra dos conceptos: *recurso educativo* y *medio didáctico*. *Recurso educativo* es *cualquier material* que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. *Medio didáctico* es cualquier material elaborado *con la intención* de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El concepto de *recurso educativo* es más amplio que el de *medio didáctico*, pues los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos.

2 Espacios curriculares que se encuentran en el plan de estudios del Profesorado en EGB 1 y 2 de la provincia de Río Negro.

recursos educativos que utilizan. Se desconoce cuáles son los recursos educativos más utilizados; por qué los eligen, qué lugar ocupan en la planificación curricular; en qué momentos de la clase y con qué finalidad los emplean; si reciben información sobre el uso de los mismos durante su formación docente; y en qué medida inciden sus biografías personales y/o escolares en el proceso de selección.

Fue necesario, comprender los *criterios de selección*, construir líneas de análisis que permitieran replantear los modos de transmisión de los recursos educativos en la formación docente y, particularmente, caracterizar los recursos que utilizan con mayor frecuencia, conocer la importancia que el residente les concede y el uso que de ellos hacen. Por otro lado, se tuvo que dar cuenta sobre los factores que inciden en la selección y detectar los criterios ponderados para estos fines.

Como marco teórico referencial se tomaron aportes de Edith Litwin (2005), quien manifiesta la necesidad de que las nuevas tecnologías se incorporen al proceso formativo de los docentes y analiza la relación entre las tecnologías educativas y la didáctica. Por otro lado, autores como Alejandro Spiegel (2006) permitieron acceder a conceptos clave como el de *ventaja diferencial*, determinante para el análisis y comprensión de los datos obtenidos.

> "*¿Qué es lo diferencial? Lo diferencial se vincula con la evaluación que hace el docente del material en sí mismo y comparándolo con otros posibles. Para precisar este aporte podemos ayudarnos con preguntas como ¿qué agrega a mi clase? O ¿qué ventaja tiene respecto de otros materiales o estrategias posibles?*" (Spiegel, 2006, p. 20)

Se definió también una posición respecto de otros tres conceptos nodales del problema de investigación tales como: *alumno residente*, *formación docente*, *biografía escolar* y *práctica docente*. Se considera en este trabajo *alumno residente* al corolario de un proceso de formación que se inicia con las biografías escolares, continúa con la formación inicial teórica en el ISFD y concluye con las prácticas que se realizan en la etapa de residencia en las escuelas primarias, donde el estudiante inicia un proceso de toma de decisiones en las que debe ir adquiriendo, paulatinamente, autonomía creciente.[3]

Por su parte, las *biografías escolares* constituyen, según Alliaud (2004), distintas trayectorias formativas recorridas por los alumnos, las cuales son relevantes en el momento de explicar las diferentes percepciones que poseen estos como maestros. Representan, según Rivas Flores (2007), la expresión de elaboración de la identidad en un

3 Ser *residente* en palabras de Edelstein es "la fuerza de aún no ser. Carencia respecto de una posición a la que se aspira. A su vez posición previa que se está abandonando. La conflictividad de esta transición" (1998, p. 6) y para Saleme (citado en Edelstein, 1998), *practicante* es un "sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse". (pp. 18-19)

contexto social, cultural y político determinado en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional. En este sentido, explorar acerca de qué recursos educativos recordaban de su paso por los distintos niveles de la educación formal y con qué unidades curriculares estaban asociados, así como la forma en que estos fueron incorporados, permitió el acercamiento a las percepciones construidas.

Actualmente se acuerda que el recorrido que las personas realizan por los distintos niveles de la educación formal se constituye en una valiosa fuente de datos para la investigación educativa. Así lo confirma Alliaud:

> *"La larga experiencia vivida como alumnos, aquello que hicieron, que (les) hicieron, que (les) pasó, se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar. Las distintas trayectorias formativas recorridas por ellos como alumnos parecen ser relevantes a la hora de explicar ciertas variaciones en las visiones y percepciones que portan como maestros."* (2004, p. 91)

Las historias de formación escolar, los modelos de docente que cada estudiante del profesorado ha tenido dejan una fuerte impronta en los modos de actuación que posteriormente se llevan al aula y tienen una influencia decisiva en el modo en el que cada sujeto significa los trayectos de su práctica, desde sus propios contextos de trabajo, sus realidades profesionales y sus propias vidas, en un proceso de interacción entre las historias personales y las historias colectivas que se van construyendo. Las biografías escolares "son el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un «fondo de saber» que luego regularán las prácticas" según Davini (1995 citado en Delorenzi, 2008, p.3).

En cuando a la *formación docente* se coincidió con Elena Achilli (2006), quien la define como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. En este sentido, analizar la formación brindada por los formadores de formadores sobre *recursos educativos* y la manera en que fue recibida por los alumnos permitió por un lado, conocer la fase preactiva del proceso de las clases y por otro, analizar en qué medida esta podía articularse y complementarse con los conocimientos y experiencias que los alumnos traían en sus biografías escolares.

En palabras de la autora "*... la práctica pedagógica es la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos*" (Achilli, 2006, p. 23). En el caso de la escuela primaria, la práctica docente puede implicar actividades que van desde las planificaciones del trabajo áulico a las actividades de asistencia alimenticias, de salud y legales. A su vez, esta autora también ayudó a definir la prác-

tica docente como algo que "*... trasciende a la práctica pedagógica, al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas*" (2006, p. 23). Por lo tanto, analizar el lugar que ocupa el recurso educativo en las prácticas docentes de los alumnos residentes permitió conocer en la fase activa del proceso de las clases, cuáles son los recursos que predominan, con qué finalidad se los utiliza y qué grado de aprovechamiento muestran, así como los factores que inciden en el momento de su selección, los criterios que se ponderan y en qué medida las biografías escolares y la formación docente recibida se ponen en juego.

A su vez, se recurrió a las definiciones de Liliana Sanjurjo (2002) de *acciones preactivas* y *acciones interactivas* para comprender la diferencia entre acciones docentes previas al desarrollo de las clases y las que se llevan a cabo en la situación compleja del aula. Además, se tomó de esta autora, el concepto de *acciones post-activas*, referidas a aquellas relacionadas con la práctica que el docente lleva a cabo ya finalizada la clase.

En concordancia con estos conceptos teóricos, los *ejes de análisis* para el presente estudio fueron: el lugar de los recursos educativos en las biografías escolares, en la formación docente recibida y en las prácticas docentes de los residentes.

Se partió del supuesto de que los residentes en sus prácticas utilizan un reducido repertorio de recursos, poseen una sobreestimación y dependencia de los materiales elaborados comercialmente y que, aun en estos casos, se lo hace sin el aprovechamiento potencial que los mismos ofrecen. Esto se debe a que hay un uso puramente intuitivo guiado solamente por el sentido común o los resultados empíricos de la tarea cotidiana vinculado más con las prácticas tradicionales de utilización de un único medio que a opciones renovadoras que integren a distintas tecnologías. Se supuso también, la existencia de un desconocimiento de la relevancia que el recurso educativo posee en el proceso de aprendizaje y que por ello el uso no estaba precedido de una necesaria reflexión crítica. Esto inevitablemente conducía hacia una escasa incidencia en el aprendizaje significativo o a la no coherencia con una concepción constructivista del aprendizaje. Esta situación podía deberse en alguna medida, al peso de la propia biografía escolar como parte de una fase formativa clave, lo cual se evidencia en las características de las propuestas de enseñanza que luego los residentes elaboran y ponen en práctica (Alliaud, 2004).

No obstante, fue necesario saber qué incidencia tenía la misma formación docente, en qué grado existía un posicionamiento teórico-práctico definido respecto del *recurso educativo* en el docente formador y qué grado de incidencia tenía esa situación en las carencias teórico-críticas del residente para la selección y el uso de recursos educativos.

Método

Para comprender cómo los actores-residentes significaban su cotidianeidad, se centró la atención en la selección de los recursos educativos que realizan para su práctica docente y se optó metodológicamente por una lógica cualitativa, pues era necesario abordar hechos y procesos que hubieran pasado inadvertidos con instrumentos de medición o estadísticas.

Las técnicas utilizadas para acceder a la información fueron diversas:

- Análisis documental: se analizaron normativas oficiales (Ley Federal de Educación N°24.195, Ley Nacional de Educación N°26.206, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24/07 del CFE), documentos curriculares provinciales (Diseño Curricular Formación Docente EGB 1 y 2, 1999; Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario 2008 y Diseño Curricular EGB 1 y 2), otros documentos tales como el proyecto de Adecuación Curricular en los Institutos formadores de docentes de la provincia de Río Negro, el Documento de Diagnóstico Institucional 1998/1999 del IFDC de Villa Regina), y legajos de alumnos con la finalidad de indagar el lugar que ocupa el recurso educativo en lo prescripto.
- Planificaciones áulicas: se analizaron veintinueve planificaciones elaboradas por los alumnos residentes con el propósito de conocer el lugar del recurso en los planes de clase.
- Entrevistas y encuestas a los alumnos residentes: se realizaron dieciocho entrevistas durante el trayecto del espacio curricular Taller III con el fin de comprender el significado que los residentes otorgan al tema de los recursos en sus prácticas docentes.
- Observaciones de clases: se realizaron trece observaciones con el objeto de ampliar y contrastar la información brindada por los alumnos residentes en las entrevistas.
- Grabaciones de relatos de los alumnos residentes: se tomaron testimonios previos y posteriores a las clases planificadas y llevadas a cabo para completar la información recogida en la observación.
- Entrevistas a profesores: se realizaron cuatro entrevistas a profesores del Taller III pertenecientes a las áreas Residencia, Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales con un doble propósito: por un lado indagar acerca de sus concepciones respecto del recurso educativo para luego contrastarlas con las planificaciones aprobadas por ellos durante el trayecto de las prácticas docentes de sus alumnos; y por otro, conocer sus percepciones respecto de las posibilidades y dificultades que plantean los alumnos residentes en relación con el tema recursos educativos.

Los alumnos residentes de las cohortes 2007/2008 del ISFD se constituyeron en *informantes clave* de la investigación, siendo cada uno de ellos una *unidad de análisis*, pues se consideró que eran ellos quienes atravesando por la última etapa de su formación inicial de alguna manera ponían en acto su biografía escolar y la formación que habían recibido en el Instituto. Asimismo se constituyeron en *unidades de información* los profesores de los alumnos y los documentos y normativas ya mencionados.

La población de la investigación estuvo constituida por 15 alumnos residentes, en su mayoría de sexo femenino (14 sobre 15), con una edad promedio ubicada entre 25 y 29 años (67 %) sobre una franja etaria comprendida entre los 21 y 39 años. En su mayoría proceden de la localidad sede de la institución formadora (66%) o de un radio no superior a los 14 Km. (34%) que es una muestra relativamente importante de la zona de influencia del Instituto. Por otro lado existe un predominio de alumnos que no tienen familiares a cargo (67%).

Respecto del trayecto escolar previo al ingreso al ISFD, la educación secundaria, merece ser destacado que un 87% procede de escuelas diurnas estatales mientras que el 13% restante ha egresado de escuelas secundarias de gestión privada; esto indica que los alumnos han contado con una oferta educativa de un circuito no diferencial y con una trayectoria escolar con cierta regularidad.

Finalmente, hay que mencionar que los motivos que llevaron a los alumnos residentes a ingresar en el *nivel terciario* y la elección particular de la carrera docente no son datos despreciables cuando se pretende construir un perfil humano a través de la biografía escolar. La mayoría de los alumnos señalan haber elegido la carrera docente como primera opción (56%) por motivos no vinculados con una salida laboral inmediata. Quienes manifiestan haberlo hecho como segunda opción (34%) expresan sin embargo, que hoy se hallan conformes con la decisión tomada en su momento. En cualquier caso valoran el gusto por conocer e investigar y el poder transmitir lo aprendido a otros. A su vez, asumen que ser docentes es una tarea compleja que exige afrontar el desafío de transmitir a otro, sistemática y críticamente, la cultura.

DESARROLLO

El lugar del recurso educativo en los documentos escolares

La información obtenida del análisis de distintas fuentes documentales oficiales anticipan de alguna manera los datos que se fueron recogiendo a través de las otras fuentes de información.

En el Diseño de la Formación Docente para EGB 1 y 2 normatizado por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (vigente en el momento del estudio), toda la información

está modalizada con un tono prescriptivo, marcado por construcciones verbales del tipo "se sugiere", "debe ser", "valorar", frente a referencias a recursos educativos que aparecen teñidos de ambigüedad terminológica, de *nubosidad*, de *borrosidad*, como dicen Rodríguez Rodríguez y Montero Mesa (2004). Es decir, se usan indistintamente la palabra *recurso, material curricular, medios, recursos didácticos*, sin las conceptualizaciones que den cuenta de sus referentes objetivos. Los términos se incluyen como parte de un conocimiento compartido, supuestamente homogéneo, sin las especificidades que adquieren en cada una de las áreas, donde estas referencias no poseen un mismo peso específico curricular.

Cuando en el Diseño se rastrea la presencia de los *recursos educativos* a través de diferentes descriptores, solo las áreas Ciencias Naturales y Tecnología aportan alguna información que permite estimar el lugar de los recursos dentro del currículum de la formación docente, más allá de la vaguedad que trasunten esas referencias. En Ciencias Naturales, por ejemplo, se sugiere la utilización de "variados recursos" o el uso del libro de texto y "otros materiales curriculares" (p. 167); mientras que en Tecnología se aconseja "valorar el rol de la técnica en cuanto conjunto de métodos y medios" (p. 206), o se dice que "las técnicas y métodos son tanto contenidos específicos de la tecnología como recursos didácticos para la educación tecnológica" (p. 210).

En general, como quedó dicho, el término *recurso* es utilizado en un sentido amplio, genérico, asociado a lo metodológico, lo normativo, lo lingüístico, lo económico, lo perceptivo-motriz y cognitivo, lo expresivo, lo comunicativo, lo espacial y lo temporal. Es decir, el concepto de *recurso educativo* se encuentra enmascarado tras una serie de conceptos que de ninguna manera favorecen una delimitación epistemológica del objeto de estudio. Otro ejemplo se observa en el documento mencionado cuando se lee: *"Seleccionar recursos (materiales, herramientas, máquinas o instrumentos) para actividades en función de los contenidos a trabajar, de las disponibilidades reales de la región y según el período evolutivo de los alumnos"* (p. 222) o cuando se refiere a *"planificación de recursos"* (p. 223).

El concepto de recurso educativo aparece con características similares en el nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente de Enseñanza Primaria normatizado por la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206. Aquí, en sus "Recomendaciones Metodológicas", se sugiere *"realizar el análisis didáctico a priori del funcionamiento de secuencias de enseñanza, teniendo en cuenta: (...) los recursos y modelos utilizados"* (p. 156). Cuando se analizan las áreas curriculares, solo se observa un mayor nivel de precisión en el área de Matemática**,** donde se recomienda la utilización de nociones teóricas producidas por distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar recursos de enseñanza que permitan seleccionar actividades (p. 146).[4]

Por su parte, el Diseño Curricular para la Educación General Básica 1 y 2, aquel que se utiliza como marco de referencia cuando se planifican las clases de las prácticas docentes, refuerza la ambigüedad presente en los diseños de la formación cuando hace

referencia tanto a "recursos didácticos" como a "recursos para conducir la enseñanza" o "recursos o medios de enseñanza". Bajo estas denominaciones se incluyen en "sentido amplio" tanto los "saberes que aportan los docentes y alumnos" como videos y computadoras, libros de texto, mensajes de los medios de comunicación social, y "la infraestructura de la escolar" y las "situaciones de experiencia que se encuentran disponibles en la comunidad". Se sustenta discutiblemente esta concepción en Gimeno Sacristán, en la idea que expresa que "el valor pedagógico de los recursos brota más del contexto metodológico en el que se usan que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas. Es ese contexto metodológico el que le confiere su real significado didáctico" (p. 65).

Una lectura atenta a estas prescripciones podría constituirse en una muestra más de la potencial fragilidad de la formación docente en materia de *uso y aprovechamiento de los recursos educativos para las prácticas docentes*. En este sentido se coincide con Rodríguez Rodríguez y Montero Mesa cuando dicen:

> *"Lo cierto es que estamos ante un gran número de definiciones y unos límites borrosos que, independientemente de que reflejen una gran riqueza de perspectivas y la evolución producida en la investigación sobre los medios, suscitan la necesidad de una visión crítica y, quizás, una sistematización de lo que está a suceder en el campo de los medios, siendo necesario a todas luces una «criba» de tales términos que ayude a concretar significantes y significados."* (2004, p. 54)[5]

A manera de provisorias conclusiones, se puede decir entonces, que el estado deficitario de la *formación en el uso y aprovechamiento de los recursos educativos* comienza a delinearse en los mismos marcos curriculares. Esto explica en cierto modo el carácter anfibológico de las nociones subyacentes en los alumnos residentes y da cuenta de cómo esa *borrosidad terminológica* de la que ya se he hecho mención, impacta negativamente en las prácticas docentes. Los documentos normativos y curriculares constituyen un factor más de la indefinición terminológica y fortalecen el campo de la incertidumbre cuando permanentemente las enunciaciones oscurecen a las defini-

4 A nivel nacional también puede observarse este grado de indefinición terminológica del término "recurso", pues así como en la Ley Federal de Educación Nº 24195 se observa solo una referencia bajo la denominación "recurso tecnológico" sin ninguna precisión respecto de su naturaleza y características (art. 56), en la Ley Nacional de Educación Nº 26206 hallamos una diversidad amplia de descriptores, a saber: "recursos técnicos" en su art. 44, "recursos pedagógicos" y "recursos materiales" (art. 51), "recursos pedagógicos, culturales, tecnológicos" sin ofrecer mayores precisiones sobre cada uno (art. 80), "soportes materiales" y "recursos tecnológicos diseñados especialmente" (art. 105), "recursos educativos en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica" en su art. 112. Asimismo cabe destacar que en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE, Resolución 24/07), el término también está usado en un sentido muy amplio, ligado a la comunicación y expresión (p. 23), a los "medios y recursos" (p. 24), y a los "recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza" (p. 9).

5 Los autores usan el término "medio" como equivalente a lo que para nosotros es un recurso educativo.

ciones y al desconocer al recurso educativo como una parte consustancial del aspecto metodológico y didáctico de la enseñanza y el aprendizaje omiten el necesario encuadre teórico-epistemológico y cancelan la posibilidad de la reflexión sobre este tema.

Presencia/ausencia de los recursos en las planificaciones áulicas

En las planificaciones de los residentes aprobadas por los mismos profesores se observa que en las áreas Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua y Literatura, hay una presencia importante de recursos educativos en cantidad aunque no tanto en calidad, sobre todo en Ciencias Naturales (promedio de 2,1 recursos por clase), Ciencias Sociales (promedio de 1,8 recursos por clase) y Matemática (promedio de 2 recursos por clase), advirtiéndose una menor incidencia en Lengua y Literatura (promedio de 1 recurso por clase).

El desequilibrio entre el área de Lengua y Literatura y el resto de las áreas analizadas podría explicarse si apreciamos que en ella aparece una frontera conceptual difusa entre *contenido* y *recurso educativo*. Por ejemplo, en uno de los planes de clase examinados cuyo tema es teatro utiliza a modo de recurso un texto dramático, lo cual forma parte del contenido si lo pensamos en términos de la clasificación tripartita *contenido-recurso-estrategia* que propone Spiegel (2006).

Se lee en los propósitos de otro plan de clase de la misma área: *"Que los alumnos puedan producir una receta a partir de la elaboración de unos bomboncitos para que aprendan a cocinar siguiendo las instrucciones"*. Al margen de que el propósito enunciado es "que aprendan a cocinar" en una clase de Lengua, se advierte que, siendo coherente con este propósito, el recurso es "galletitas picadas, dulce de leche y coco rallado". En realidad, la actividad propuesta (elaboración de bombones) es una *estrategia* adecuada para que los niños puedan *constructivamente* producir textos instructivos, pero desde el punto de vista enunciativo el plan revela una marcada situación de anomia en relación con el manejo de los recursos.

Esta dificultad está asociada al grado de *flexibilidad* que poseen los recursos educativos que está condicionada por lo que Spiegel (2006) llama *ventaja diferencial*. Todo material es un recurso educativo en potencia, dice este autor, pero solamente se convierte en tal cuando el docente es capaz de ver en él, en comparación con otros posibles, condiciones que favorezcan el aprendizaje: esa es su *ventaja diferencial*. Por otro lado, el recurso educativo adquiere *funcionalidad* a partir de estas *ventajas*; es decir que se lo selecciona para que cumpla un papel dentro de la clase.

Finalmente, la baja calidad de los recursos seleccionados por los alumnos residentes a la que se hacía referencia en el inicio de este apartado obedece sobre todo al escaso grado de creatividad que presentan; provienen generalmente de materiales no comerciales -lo cual es un dato positivo- pero no se destacan en cuanto a diseño y elaboración personal.

En general, se aprecia que en las planificaciones el recurso educativo se incluye pero no se lo reconoce como un elemento ponderado dentro de la *fase preactiva* de la clase. El mismo está localizado en los propósitos en términos de "medios para", pero no se explicita su justificación. Se puede inferir sin embargo, que predomina un posicionamiento dentro de una lógica instrumental asociacionista vinculada con la enseñanza más que con el aprendizaje.

Qué saben los alumnos residentes sobre recursos educativos

Conocer qué *recursos educativos* recordaban los alumnos residentes y con qué unidades curriculares estaban asociados resultó ser un dato muy relevante porque permitió entender las concepciones que estos habían construido acerca de los recursos y qué peso habían tenido luego en el momento de la formación docente. Cuando se recuerda y expresa algo de aquello que se ha vivido, no se recupera solo el pasado, lo que se hace es recrear, producir, interpretar, valorar y otorgar significado a lo vivido, a lo experimentado.

Surge de la información biográfica que las vivencias han sido ricas a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria más allá de la cantidad y frecuencia con que se hayan tenido. Se observa en los alumnos que las marcas verdaderamente significativas que produjo este contacto proceden del impacto provocado por lo novedoso y lo inesperado, aquello que en su momento generó una ruptura con lo rutinario y abrió un nuevo espacio dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En tal sentido, de las entrevistas surge como muy significativo el *nivel primario* y las *salidas de campo*. Dice uno de los informantes: "*En quinto [grado] tuvimos una salida de campo, fuimos al Chocón, lo más significativo, porque conocimos máquinas y sobre energía, eso me gustó*". También ocupan un lugar importante algunas experiencias asociadas con la *lectura* según otro informante: "*Ella [la maestra] vino vestida de tomate, no la leyó [a la poesía] sino que nos la contó y me quedó, fue impresionante, me marcó muchísimo. Yo pienso que me llegó muchísimo y esto que la docente se disfrace me impactó*". De la misma manera —aunque en menor medida— el área de materias especiales (Educación Física y Plástica) ha dejado alguna huella digna de mención según otro alumno: "*Me impactó un recurso casero, un video elaborado por el docente sobre sus viajes, no sacado de la biblioteca ni estructurado*".

Estos recuerdos dan cuenta además de la importancia que revisten los recursos que responden al sistema de símbolos gestual/corporal y al sistema visual. En palabras de otro de nuestros informantes: "láminas bien dibujadas". Los sistemas de símbolos son definidos por Salomón como:

> *"...un conjunto de elementos que se interrelacionan de acuerdo con ciertas reglas sintáctica o convenciones" [...] "Algunas de estas convenciones pueden ser formales (como los símbolos matemáticos o del lenguaje) o informales (como los artísticos). La función de los sistemas simbólicos en los medios será ofrecer modalidades de codificación de los mensajes vehiculizados por los medios [...]. "La representación, tan diferenciada de la experiencia real, es codificada siempre dentro de un sistema de símbolos. Si se intentara eliminar las imágenes de las películas, la cartografía de los mapas o el lenguaje de los textos, ¿qué quedaría? Los medios sin sistemas de símbolos son tan inconcebibles como las matemáticas sin los números."* (1979, citado en Área Moreira, 1991, p. 22)

Las salidas de campo se destacan como una experiencia que ha marcado el tránsito por el *nivel secundario*, a lo que se agregan fotocopias, pizarrón, debates, maquetas, y autobiografías con fotos. En general, en este trayecto de la escolaridad se observan recursos educativos no tan vivenciales como en la escolaridad primaria sino que responden más al pensamiento formal.

Del tránsito por la formación docente también quedaron huellas de los recursos educativos. Entre los que brindan las diferentes áreas curriculares[6] se encuentran: videos, películas, grabaciones, textos literarios, dramatizaciones, canciones, imágenes, fotocopias, carteles, fotos, juegos, discos compactos, aros, conos, pelotas, frascos, láminas, mapas, textos disciplinares, globo terráqueo, construcción de dados, experiencias, resúmenes, cuerpos y figuras geométricas y ejercitación[7]. Entre estos se observan recursos educativos específicos de distintas áreas curriculares como por ejemplo mapas y globo terráqueo en el caso de Ciencias Sociales o de cuerpos y figuras geométricas en el caso de Matemática. Asimismo, se aprecia que el área con mayor presencia en la memoria de los alumnos residentes es Ciencias Sociales. No obstante, más allá de estas especificaciones, los recursos recuperados de la formación docente no se destacan en cantidad, variedad y grado de creatividad.

En general, los alumnos expresan que es escasa la formación que han recibido en esta materia. Distintos informantes manifiestan:

> *"... hemos tenido muy poca formación en recursos. Con mis compañeros hemos hablado sobre el tema y nos parece que haría falta desde las áreas, trabajar más con recursos."*

6 Ciencias de la Educación y Psicología, Residencia, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Estético- expresiva, Ciencias Naturales, Matemáticas, Tecnología, Ética e Informática.

7 El listado refleja exactamente lo que los alumnos residentes consideran recursos educativos, más allá de que el lector pueda percibir en el conjunto, la presencia de estrategias o metodologías. Se consideró conveniente tomar este criterio pues de alguna manera, el dato aporta información respecto de las conceptualizaciones y el impacto que la biografía escolar ejerce sobre los conocimientos previos.

"...con A no sabíamos por dónde arrancar, en la cursada no trabajamos tanto los recursos."

"... [deberían] definir más lo que es un recurso, a qué llamamos recurso y dar diferenciaciones, y si hay una clasificación de recursos, o sea más información."

Pero si bien lo precedente es una muestra clara de la situación, por otro lado los alumnos residentes manifiestan haber recibido alguna formación respecto del recurso educativo, en asignaturas como Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Estético-expresivas, Matemática y, en menor medida, Ciencias Naturales. Sin embargo, de los testimonios surgen datos que relativizan la existencia de esta formación, pues en ningún caso aparece como algo sistemático sino que la inclusión del recurso como contenido reviste un carácter esporádico de naturaleza informativa más que formativa. Así lo manifiestan los alumnos residentes cuando expresan:

"Las clases deberían ser menos expositivas, no tanto decir sino hacer."

"No [lo daban] como formación sino como sugerencia, no como un conocimiento importante, recién lo vi como importante en Residencia. En la Didáctica no se planifica más allá de dos o tres planes de clases, no te apropiás de la importancia que tiene el recurso."

Esto es congruente con lo que expresan los docentes del Taller de Investigación de la Práctica Docente III cuando se refieren a la formación en recursos educativos. Nuestros informantes manifiestan que la enseñanza se da de manera implícita:

"Creo que las alumnas recordarán que la profesora cuando hablaba de narración oral les narraba, que cuando hablaba de las ilustraciones de los cuentos se las mostraba, etc."

"...como recursos pedagógicos [trabajamos] situaciones problemáticas y juegos y para que los chicos se apropien de esa metodología a su vez."

Por otro lado, los alumnos residentes dicen tener conocimientos acerca de los recursos educativos que la institución pone a su disposición, aunque acotados en cantidad y diversidad, dato que es confirmado por la misma institución en un diagnóstico. Este último al evaluar las áreas críticas menciona al equipamiento y se refiere al *material didáctico* como una "carencia" en el sentido material, aunque —confirmando lo que los alumnos manifiestan— no se lo reconoce como un vacío metodológico-didáctico en términos de formación (Documento de Diagnóstico Institucional 1998/1999. IFDC de Villa Regina).

Finalmente, los alumnos residentes identifican como recursos educativos en el ámbito de su formación al televisor, videos, reproductor de DVD, retroproyector, equipo de música, computadoras, Internet, biblioteca, libros, láminas, globo terráqueo y mapas. Es oportuno aclarar que el listado no refleja un conocimiento acabado de los mismos sino una sumatoria de los aportes realizados por los distintos informantes que, individualmente, no cuentan con un conocimiento tan completo.

Observaciones de clase y testimonios

Se observó en las prácticas docentes de los alumnos residentes que los recursos más utilizados son láminas, recortes de diarios y revistas, fotografías, fichas con distintas figuras, radiografías y siluetas, que se reconocen dentro del *sistema de símbolos visual*. Le siguen, en orden de importancia, recursos en los que predomina el *sistema de símbolos textual*, tales como los relatos, los libros de texto, tarjetas con textos, recortes de textos de diarios y revistas, etc. y las dramatizaciones, siluetas del cuerpo humano en el piso y juegos, propios del *sistema de símbolos gestual/corporal*. Finalmente también están presentes, aunque en menor medida, las canciones y diferenciaciones de texturas procedentes del *sistema de símbolos auditivo-táctil*.

Como puede apreciarse, los recursos educativos están presentes en estas prácticas y se utilizan en algunos casos más de dos recursos para la misma clase, destacándose las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales por sobre las áreas de Lengua y Matemática dato que se convierte en significativo si consideramos que las planificaciones de los residentes no dan cuenta de la selección y uso del recurso de la misma manera que tampoco se describen sus características ni se especifica cuál será la finalidad y función de su uso.

En expresiones tales como "me gusta el recurso y lo valoro" puede observarse que los recursos educativos son considerados componentes relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo señala Manuel Área Moreira (1991). Hay que destacar que su simple presencia genera oportunidades para que los sujetos lleven adelante procesos de decodificación de estos mensajes simbólicamente representados y demandan que los alumnos activen distintas estrategias cognitivas. No obstante, en sus expresiones no se advierte que la selección de los recursos educativos se realice teniendo en cuenta el sistema de símbolos que los caracteriza y diferencia para usar y aprovechar la *ventaja diferencial* que estos aportan; como tampoco se evidencia la preocupación por alternar distintos tipos de símbolos que garantizarían un mejor abordaje de la diversidad en el aula, con lo cual queda en evidencia un uso más cercano a lo intuitivo que a lo reflexivo.

Por otra parte, la *función* que se prioriza en la selección de los recursos, siguiendo la conceptualización de Pere Marqué Graells (2010), es la de *motivación*. Es decir, se lo utili-

za fundamentalmente para despertar y mantener el interés de la clase. Para este autor, un buen material didáctico siempre debe resultar motivador para los estudiantes y de este modo lo expresaron los alumnos residentes:

> *"Lo primero que pienso es en el recurso, si va a motivar a los chicos en el tema que vamos a trabajar."*
>
> *"La mayoría de mis recursos los uso para motivar."*
>
> *"El recurso debe ser motivador para captar la atención del chico."*

En segundo lugar, el recurso se usa como *facilitador* de la tarea de enseñanza, como quedó expresado en palabras de un residente: *"El lugar del recurso en mis prácticas fue fundamental, porque favorecía el proceso de enseñanza y aprendían más rápido"*.

En tercer lugar, se lo utiliza para *promover la participación*, para la *comprensión* y para *guiar los aprendizajes*, *organizar la información*, *relacionar conocimientos*, *crear nuevos conocimientos* y *aplicarlos*.

Por último, el recuerdo es utilizado para *proporcionar información*, utilizando libros, videos, programas informáticos, fotografías, etc. En una ínfima proporción tiene la función de *ejercitar habilidades* y *proporcionar entornos* para la expresión y la creación. En ningún caso se lo menciona como un medio para evaluar conocimientos y habilidades así como tampoco para realizar simulaciones.

Como puede observarse, tanto las prácticas como los discursos dan cuenta de una amplia gama de funciones atribuidas al recurso aunque se destaca por sobre todas la función *motivadora*. Esta es utilizada como un elemento disparador para conseguir la atención y el interés del alumno y para ofrecer mayor seguridad a la acción del docente. Esto se ratifica cuando en las observaciones se pudo registrar que en el 90 % de los casos, los recursos son utilizados en el momento de inicio de la clase.

Cuando se indaga acerca de los *factores* que inciden en la selección, los alumnos residentes expresan que básicamente son dos:

- Disponibilidad de recursos en la escuela destino de la práctica: los alumnos residentes confirman que si bien las escuelas cuentan con laboratorios y distintos medios tecnológicos (televisor, video, radiograbador), estos no se utilizan o son poco utilizados. Asimismo dan cuenta de que la escuela dispone de otros recursos educativos (mapas, láminas, libros, etc.) que poseen una mayor frecuencia de uso.
- Recursos utilizados por los maestros/as guía[8]: los recursos más utilizados por los maestros/as guía son láminas e imágenes, le siguen los libros de texto, juegos, mapas, videos y, por último, el laboratorio. No obstante, los alumnos residentes

8 Se denomina *maestro/a guía* al o la docente de la escuela primaria que ofrece el espacio áulico para que el residente del Instituto de Formación Docente realice sus prácticas.

señalan que estos no utilizan diversidad de recursos. Esta situación parece quedar justificada por los maestros/as guía ante los alumnos cuando manifiestan: "*La mayoría utiliza los recursos mientras se hace la residencia, porque después los docentes no tienen tiempo, por lo que yo he charlado la mayoría no lo siguen haciendo en la práctica*" o "*... las maestras dicen que una vez que empiezan a trabajar y sobre todo si tienen doble turno no les alcanza el tiempo (...) y no vi que los docentes guías utilizaran recursos*".

En relación con las conclusiones provisorias realizadas en el final del análisis documental respecto de la baja calidad de los recursos que se utilizan, resuenan, en estas últimas palabras, las futuras prácticas docentes y, en lo inmediato, se ofrece una explicación acerca de la valoración relativa que, se intuye, los alumnos residentes tienen del recurso educativo.

En otro sentido, los residentes expresan que los principales *criterios* que ponderan para la selección de los recursos son:

- El tiempo: expresan falta de disponibilidad de tiempo para buscar, seleccionar, construir y ensayar un recurso. Surge de las entrevistas: "Utilizar recursos te demanda tiempo, hay que planificar a conciencia y dedicarle tiempo para armarlo y ensayarlo".
- Lo económico: priorizan -aunque representan una minoría reflejada en un 30%- recursos de bajo costo o implementan sistemas de intercambio o préstamo entre compañeros o docentes guía.
- La no apropiación del recurso: deriva de la realidad curricular, de la escasa formación que han tenido durante el profesorado pero también de la escasa presencia de los recursos educativos en los diseños curriculares y el lugar que estos han ocupado en la biografía escolar que tan fuerte influencia tiene en el momento de realizar las prácticas.

Según dan cuenta las observaciones y entrevistas realizadas, los recursos seleccionados por parte de los alumnos residentes se relacionan fuertemente con el contenido a enseñar y con el propósito de la clase. Sin embargo, no con las características de los alumnos o el contexto físico o institucional, aspectos que sugiere Spiegel (2006) tener en cuenta para seleccionar un recurso apropiado. En palabras de este autor:

> *"La composición de clases es una tarea individual, pero interdependiente. En ella confluyen tanto las buenas ideas y las ganas de concretarlas como las limitaciones institucionales y las demandas sociales. Y es el docente el que lleva adelante la negociación entre todas ellas", dice el autor y lo ejemplifica con un gráfico de interdependencia determinado por distintos factores interrelacionados a saber: la sociedad y la cultura en la que están insertos el docente, sus alumnos y la escuela; los alumnos, sus características, sus intereses; las condiciones de trabajo (horarios, equipamiento, reglamentos instituciona-*

les, etc.); los contenidos a enseñar; los recursos disponibles y el docente, sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la imagen de su rol, su propia historia personal, como estudiante y como docente, su actitud frente a la tarea y con respecto a la institución." (p. 50)

Por otra parte, se advierte que en la práctica docente los alumnos residentes no hacen un uso adecuado y productivo de los mismos. Da cuenta de ello una situación generada en el área Ciencias Sociales durante una observación, cuando una residente preguntó qué era votar. A modo de respuesta, un alumno mostró una boleta electoral y esto provocó, por lo imprevisible, incertidumbre en la practicante quien no pudo incorporar el recurso a su clase.

El alumno, futuro docente, debe asumir que los recursos educativos se configuran como uno de los elementos imprescindibles del proceso de enseñanza, como dice Área Moreira (2004), por lo que deberá interactuar permanentemente con los restantes componentes curriculares, ya sean estos los propósitos, los contenidos, las estrategias, las actividades u otros. Por ello, según este autor, los recursos educativos no solo deben ser facilitadores de aprendizajes académicos sino también convertirse en objetos de conocimiento para los alumnos.

Las observaciones de la práctica docente dan cuenta del reducido repertorio de recursos utilizados por los residentes destacandose aquellos que se encuentran vinculados más con las prácticas tradicionales que con los recursos que poseen un mayor componente tecnológico.

Así también, las observaciones ponen de manifiesto que los alumnos residentes desconocen la relevancia que el recurso educativo posee en el proceso de aprendizaje, lo cual revela la falta de un sustento teórico-crítico para seleccionarlo. Frente a esto, la formación docente no puede aún dar una respuesta al respecto pues falta en ella un claro posicionamiento en este tema.

Entrevistas a profesores

Los docentes del Taller de Investigación de la Práctica Docente III también expresan sus percepciones acerca de los recursos educativos y el grado de incidencia que tienen dentro de la formación. Es un dato significativo advertir que ninguno tiene entre sus prioridades, al momento de evaluar un plan de clase, el tipo de recurso usado aunque en sus propias planificaciones se destaca la presencia de los recursos educativos. Hay quienes manifiestan que la formación en recursos forma parte de los objetivos del área pero paralelamente se observa que en las planificaciones no se exige la justificación del recurso usado ni que sean objeto de una atención prioritaria como ya se ha señalado. Además, de sus dichos surge que —en algunos casos— aprenden de sus alumnos cuan-

do se trata del uso de nuevas tecnologías. Se infiere que la formación responde a *teorías de enseñanza y aprendizaje implícitos* (Jackson, 1999). Esta afirmación, puede notarse en los docentes cuando dicen: "[al finalizar la clase] *rescatamos situaciones metodológicas aplicadas con el recurso [...] si ha sido un juego por ejemplo, hacer la transferencia de cómo ellos podrían aplicarlos en sus clases*".

Por último, se observó cómo los alumnos residentes destacan que el verdadero "descubrimiento" del recurso lo experimentan al llegar a Residencia pero también es cierto que en este momento se enfrentan ante un verdadero dilema, pues en el trayecto final de su formación solo reciben "sugerencias" y se espera de ellos que apliquen lo que "han aprendido" en las distintas áreas.

CONCLUSIONES

Indagar sobre los recursos educativos utilizados por los alumnos residentes en sus prácticas docentes, el lugar que estos le asignan al recurso dentro de sus planificaciones y cómo lo aplican en sus clases, significó, básicamente, interrogar a la propia formación docente desde un paradigma pedagógico constructivista que condujo en principio, a sumergirse en las biografías escolares de estos alumnos y a buscar la información que pudieran ofrecer sus formadores. Había una *convicción* de que en ambos extremos estaban los nudos críticos de los *criterios de selección* de recursos educativos en las prácticas docentes y que el espacio que mediaba entre ellos era un campo de conjeturas e incertidumbres, de saberes supuestamente compartidos que, como ha dicho Litwin (2005), aludía más a un déficit que a un hallazgo.

La impronta dejada por la *biografía escolar* en torno del uso de recursos en la escolaridad primaria y secundaria revela que los alumnos priorizan lo vivencial, lo no formal y el sistema simbólico visual (una lámina bien hecha, una salida de campo) que destacan la movilización, el impacto y la atracción del recurso en sí sin reconocer en ellos el potencial facilitador de los aprendizajes ("me gustó, no sé si aprendí algo"). Este mismo criterio de selección de recursos es el que predomina luego, durante las prácticas docentes cuando, en la fase preactiva de la clase. Los alumnos recurren a elementos que resulten atractivos y potencialmente motivadores, dos condiciones asociadas con el momento del inicio de la clase que explican el predominio del sistema simbólico visual y que colaboran más con el docente y la enseñanza que con el alumno y el aprendizaje. Estas decisiones por otro lado, serían producto más de la intuición que de una evaluación crítica del recurso seleccionado en función del tema y los propósitos de la clase.

Cabe preguntarse entonces acerca de si esta función, que los alumnos residentes le asignan al recurso y el sistema de símbolos dominante en ellos, obedece al desconoci-

miento de otros sistemas semióticos, a la fuerte presencia de la tradición escolar o al temor que genera el riesgo frente a la novedad; cuestionamientos que demandan que la *formación docente* replantee en qué medida toma aquello con lo que los alumnos comienzan su formación, en qué medida lo fortalece o si por el contrario, lo neutraliza.

Se sabe que desde algunas áreas se intenta abordar esta temática, tal es el caso en este estudio de Ciencias Naturales y su preocupación por encontrar estrategias que permitan a los alumnos comprender los textos científicos; pero en general parece no haber un claro posicionamiento teórico-práctico ni acuerdos institucionales respecto del lugar del recurso educativo en la formación docente, lo cual favorece a los documentos curriculares cuando en sus enunciados los recursos aparecen tratados confusamente apelando a distintos significantes dentro de los mismos contextos. Esto provoca una ambigüedad epistemológica que repercute fuertemente en el momento de la práctica docente cuando el recurso educativo ocupa un lugar de "componente inevitable" puesto que responde más a la exigencia de las áreas que a la selección consciente de los alumnos residentes: Esto se ve reflejado en los *criterios de selección* detectados:

- Disponibilidad inmediata (usufructo del préstamo).
- Factor tiempo (economía del proceso elección-fabricación-ensayo).
- Factor económico (minimización del costo)[9].
- Aspecto vivencial (contacto directo con el recurso).
- Aspecto no formal (ruptura con la rutina escolar).
- Sistema simbólico visual (tipo de comunicación).
- Recurso en sí mismo (focalización y descontextualización de otros componentes).
- Potencial motivador (función).
- Exigencia curricular.

Esto influiría directamente en la calidad de los recursos presentados que suelen ser muy elementales. Si a esto le añadimos el bajo aprovechamiento que luego se hace de ellos, resultan entonces clases en las que no surgen claramente nexos entre los recursos y el resto de los elementos de la planificación, quitándole así al recurso su *organicidad* para dejarlo reducido a un *apéndice*. El riesgo que esto conlleva lo expresa Área Moreira (1991) cuando indica que la desconexión de cualquier componente curricular con el resto de los componentes (en este caso los recursos educativos) conducirá a tener una visión limitada, incompleta y distorsionada del mismo.

Los alumnos coinciden en que la institución formadora a la que pertenecen les ofrece *información* pero no *formación* acerca del uso y aprovechamiento de los recur-

9Es habitual que, en función de estos tres primeros criterios, se roten los recursos entre los alumnos residentes o con las propias maestras guía y se acuda frecuentemente al uso de fotocopias.

sos educativos y que esa información, además, no es sistemática, lo cual daría cuenta del desconocimiento que tienen acerca de las características y finalidad de un recurso cuando llegan al trayecto de Residencia.

Las conclusiones parciales a las que se fue arribando en el desarrollo de los ejes de análisis fueron confirmando la mayoría de las hipótesis de trabajo, en especial aquella que prefiguraba la incidencia de la biografía escolar en las prácticas docentes de los alumnos residentes. No ocurrió lo mismo con los materiales curriculares de origen comercial. En este caso no hubo prácticamente evidencias de que existiera una relación estrecha con ellos, aunque también es cierto que podría pensarse como una hipótesis equivocada si se considera que las planificaciones analizadas poseen una fuerte impronta del docente de Taller III.

Entre lo no previsto que, sin embargo, *emergió* en el transcurso del trabajo y se apoderó de un espacio relevante para el tema de los recursos educativos, se encontraron los *sistemas simbólicos* que operan en los recursos. Estos condicionan indudablemente a las estrategias, multiplican las vías de acceso al conocimiento y generan una dinámica que apoya la diversidad dentro del aula. Cabría pensar entonces, que bastan estas pocas cualidades para considerar al *sistema de símbolos* unos de los conceptos clave, junto con la *ventaja diferencial*, del tema *recursos educativos*.

Otro dato relevante e imprevisible que es imposible soslayar es el que surge a partir del análisis de la documentación curricular. En este caso, el tratamiento que se le da al recurso desde la gestión curricular contribuye con el mantenimiento de los recursos educativos en un lugar periférico de la didáctica en los distintos niveles de la formación e "invisibilizan" aun más sus aspectos teórico-metodológicos. Esto constituiría un lugar interesante para la reflexión y un punto de partida posible para la recuperación de esos saberes que permitan mejorar las prácticas docentes poniendo énfasis en la importancia que posee la oferta de variados recursos puestos al servicio del alumno y el aprendizaje, promoviendo la reflexión crítica respecto de sus potencialidades y limitaciones, analizando los criterios de selección en función de los propósitos planteados, las características de los alumnos y el contexto sociocultural en el que va a ser utilizado.

A partir de los resultados obtenidos, y siendo el eje de esta investigación *conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*, queda planteada la necesidad de revisar las prácticas formadoras de los ISFD con el fin de poder pensar críticamente qué grado de responsabilidad les cabe a los formadores con aquellas carencias que se revelan en los alumnos, futuros docentes y ofrecerles mayores oportunidades de aprender.

Para ello será conveniente trabajar sobre un sólido posicionamiento institucional en el tema investigado y revisar, adecuar y fortalecer la formación docente ofrecida ya que la tarea consiste, fundamentalmente, en favorecer aquellos procesos reflexivos que permitan a los residentes analizar su actividad pedagógica. En este aspecto se ha detectado una situación realmente paradójica: en el trayecto de la Residencia al alumno

se le exige un conocimiento que involucra saberes y actitudes para el que no ha sido suficientemente preparado. No se ha advertido en el ámbito de los docentes formadores un encuadre teórico común que permita hacer coherente la formación en el uso y aprovechamiento del recurso educativo en el aula. Las áreas, y las distintas orientaciones dentro de las áreas, funcionan atomizadas puesto que no comparten información ni buscan acuerdos en el campo de la formación en recursos ya que no se los reconoce como una parte fundamental de la didáctica específica. A lo sumo, se "modeliza" el uso del recurso promoviendo en los alumnos una lógica "aplicacionista" con la convicción de que estos incorporarán espontáneamente ese *saber hacer* cuando de lo que se trata es de lograr lo que Spiegel (2006) llama un *docente compositor*. Es decir, un profesional con sentido crítico, atento, que pueda reconocer y aprovechar al máximo los muchos o pocos recursos disponibles y generar con ellos permanentes oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. "*Los medios [los recursos educativos] son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza*", dice Área Moreira y agrega: "*Es impensable, hoy en día, que un profesor desarrolle su docencia empleando exclusivamente la palabra oral y sus gestos*" (1991, p. 1).

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2006). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde Editor.

ALLIAUD, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 12, 91-104.

ÁREA MOREIRA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.

ÁREA MOREIRA, M (2008). *Los medios de enseñanza: conceptualizaciones y tipologías*. (Documento inédito). Disponible en http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html, última fecha de consulta el 10 de enero 2010.

BRASLAVSKY, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.

CABERO ALMENARA, J. (2001, marzo). *Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.* Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales de Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional, Jaén, España. Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/48.pdf, última fecha de consulta el 15 de marzo de 2011.

DELORENZI, O. (2008). Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su Construcción? *Voces de la Educación Superior*, 2. Disponible en http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

EDELSTEIN, G. E. (1998). *Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual...otros guiones* (Documento Inédito). Disponible en http://www.arcade.es/aidu/poio/pdf/edelstein0.pdf, última fecha de consulta el 17 de octubre de 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.

JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. (2005). *Tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARQUÈS GRAELLS, P. (2010). *Los medios didácticos*. Disponible en http://dewey.uab.es/pmarques/medios.html, última visita 5 de octubre de 2010.

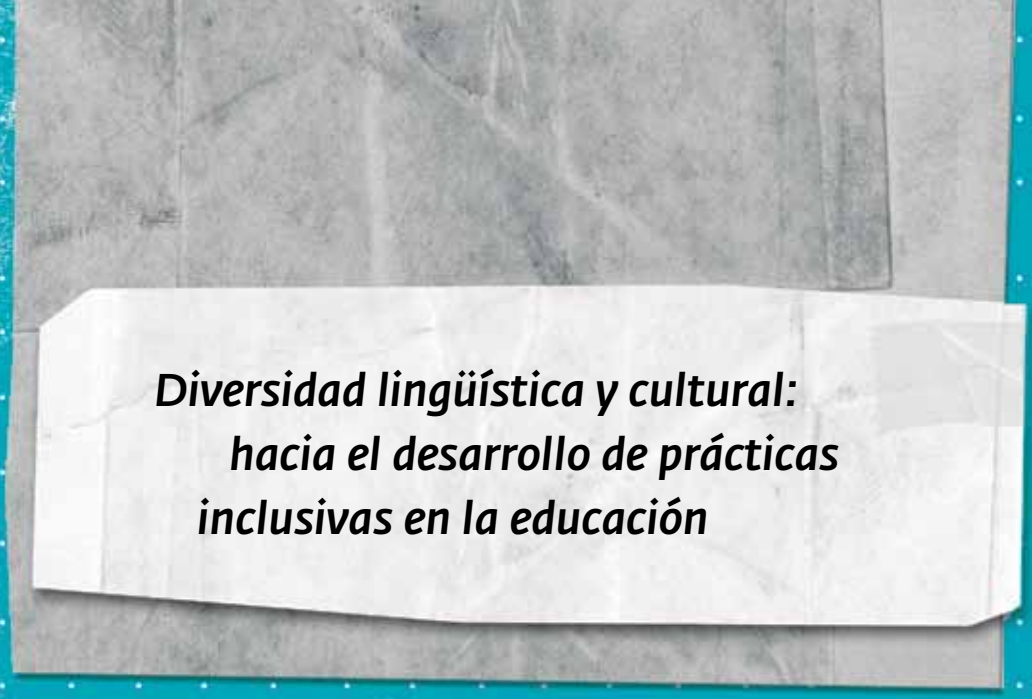
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. y Montero Mesa, M. L. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. *Píxel-Bit Revista de medios y educación*, 22. Disponible en

http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802204.pdf, última fecha de consulta el 10 de enero de 2010.

Sancho Gil, J. (1998). *Para una tecnología educativa* (2° Ed.). Barcelona: Editorial Horsori.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Spiegel, A. (2006). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Adriana Albina María Speranza

Integrantes: Marcelo Antonio Pagliaro, Guillermo Daniel Fernández, Gustavo Fabián Villar, Valeria Elisabeth Giménez, Gastón Busquet, Gabriela B. Ferrante, Gabriela Gobea, Lorena, Orquera, Micaela Paez, Carmen Pérez, Romina Rebecchi, Liliana María González, Hilda Marisol Rodríguez, Marcela Salvatierra, Camila Vázquez

ISFD Sede: Instituto Nº 29 Merlo- Buenos Aires

INTRODUCCION

A la luz de los procesos migratorios hacia zonas urbanas vividos en los últimos años, la realidad de nuestras aulas muestra una población escolar caracterizada por la heterogeneidad tanto desde el punto de vista antropológico como lingüístico.

Las observación realizadas hasta el momento nos han permitido verificar la convivencia en diferentes zonas del Gran Buenos Aires (GBA) -nuestra experiencia es en el Partido de Merlo- de habitantes de distinto origen, ya sea de distintas provincias de nuestro país o de países limítrofes, donde se produce el contacto del español con lenguas amerindias, en particular con el guaraní y el quechua.

Este fenómeno ha hecho que consideremos relevante analizar la presencia de poblaciones migrantes en las instituciones escolares ya que, en muchos casos, estos alumnos fracasan en su paso por la escuela y abandonan el sistema. Entendemos que el reconocimiento de la composición cultural de los grupos resulta un factor central para el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a la inclusión de todos los alumnos.

Desde un enfoque sociolingüístico, el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita posee una relevancia clave a la hora de abordar las producciones de los alumnos que se hallan en dicha situación. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos y las particularidades expresadas en el uso de la escritura exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es, entonces, identificar los procesos cognitivos implicados en tales usos y explicar las causas de la variación. Entendemos que la identificación, que implica el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades, resulta un elemento central para los docentes a la hora de generar estrategias superadoras en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Este proyecto intenta atender la problemática de la diversidad cultural y lingüística en dos instancias complementarias. La primera instancia es el análisis de las producciones escritas por alumnos de nivel ESB y Polimodal que se hallan en situación de

contacto de lenguas quechua–español y guaraní–español. La segunda instancia, a partir del reconocimiento de este tema, es brindar las herramientas para la reflexión que la problemática requiere para la puesta en marcha de estrategias específicas de intervención.

Los relevamientos realizados en distintas instituciones (Fernández, 2007; Speranza, 2005) ponen de manifiesto que el problema acerca de la adquisición del estándar por parte de sujetos en situación de contacto lingüístico requiere del reconocimiento de los docentes. Revisar los fundamentos de la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural exige la construcción de propuestas que contemplen las características heterogéneas de los grupos y las particularidades que los alumnos manifiestan en el uso del lenguaje. En este sentido, entendemos que las explicaciones brindadas por los enfoques variacionistas, como el que aquí proponemos, pueden arrojar luz sobre problemas ya conocidos y no contemplados adecuadamente en el curriculum de la formación docente.

En este marco, nuestra hipótesis sostiene que el uso particular del lenguaje que realizan los individuos en situación de contacto de lenguas quechua-español y guaraní-español responde a la transferencia de conceptualizaciones propias de la lengua de contacto. Los instrumentos que brinda la teoría de la Variación Lingüística promueven análisis que permiten explicar tales usos y propician planteos didácticos integradores capaces de transformarse en herramientas que facilitan la apropiación del registro escrito.

Nuestros objetivos generales son:

a) Reconocer los elementos constitutivos de la diversidad cultural en la zona de influencia del ISFD.

b) Analizar fenómenos de contacto lingüístico del español con las lenguas quechua y guaraní.

c) Relacionar dichos conocimientos con los presupuestos en la enseñanza de la variedad estándar.

d) Relevar datos acerca de las representaciones sociales sobre las diferentes variedades lingüísticas.

El recorte empírico se ha desarrollado en distintas ESB y EEP pertenecientes a la zona de influencia del ISFD N°29. Las instituciones involucradas pertenecen al Partido de Merlo (7) y al Partido de Marcos Paz (2).

En lo que se refiere al estado actual del conocimiento sobre el tema, entendemos que el problema cobra relevancia en los estudios sociolingüísticos sobre el contacto de lenguas. Distintos autores han analizado la cuestión y han desarrollado posiciones diferentes acerca del lugar que ocupa la lengua de sustrato en la conformación de rasgos dialectales (Company, 2005; Martínez, 2000; Martínez y Speranza, 2009; Palacios, 2005). Es por ello que resulta importante profundizar los estudios referidos a varieda-

des del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní, en nuestro caso, con el objeto de analizar su incidencia en la constitución de tales variedades.

En relación directa con el estudio de los fenómenos de transferencia lingüística el análisis del uso del lenguaje, a través del estudio de los hechos de variación, resulta de vital importancia para echar luz sobre algunos de dichos fenómenos. Por otra parte, los estudios tradicionales sobre el tema han trabajado predominantemente con producciones orales. Entendemos que abordar el problema desde la escritura resulta propicio para analizar la presencia del uso variable de las formas que los individuos llevan a cabo, aun bajo la presión normativa presente en la producción escrita.

En la actualidad, una importante cantidad de trabajos dedicados a los procesos interculturales y multilingüísticos (Fernández, 2007; Martínez, 2000; Speranza, 2005; Unamuno, 2004) muestran la relevancia que el tema posee tanto en la investigación lingüística como en el ámbito educativo (Arnoux y Martínez, 2007). Partimos de investigaciones previas sobre el contacto del español con el quechua (Divito y Fernández, 2002; Fernández, 2003, 2004; Martínez y Speranza, 2004, 2005; Martínez, Speranza y Fernández, 2006; Martínez, Speranza y Fernández, 2009) en las que se analizan distintos fenómenos de variación lingüística en producciones de alumnos de origen boliviano y santiagueño.

Por otra parte, desde la antropología, se propone la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En el ámbito escolar el tratamiento de la diversidad cultural aparece asimilado al relativismo paternalista, donde los pueblos originarios son vistos como sociedades estáticas, fuera de la dinámica del sistema social y como un reducto del pasado. El discurso docente suele plantear las diferencias como "naturales" y la actitud correcta a aplicar es la tolerancia y el respeto por el otro, sin tener en cuenta que tolera el que tiene poder y de esta forma no se logra horizontalidad en la relación con la diversidad.

En esta línea de análisis Aguado Odina (1991) define algunos términos asociados a la noción de culturalismo y sus usos:

> *"Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. (...) Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. (...) Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia."* (p. 83)

Desde esta concepción, el diálogo entre culturas resulta un elemento central en el desarrollo de una política intercultural en educación. Pero esta condición no alcanza ya que el requisito de igualdad también se hace necesario para que ese diálogo tenga efectos transformadores. En este sentido, Diez (2004) sostiene: "*... la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia*" (pp.195-196).

Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas y de poder, la opción por un multiculturalismo crítico permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales. En este sentido, los espacios urbanos se transforman en un entramado social productor de desigualdad/diversidad enmarcado por la pobreza, que no puede ser disuelto al asumir un enfoque culturalista como explicativo del fracaso escolar. En relación con la problemática de la diferencia/diversidad/desigualdad en las escuelas, Sinisi (1999) propone: "*... no caer en planteos utópicos de integración o de diálogos interculturales que no reconocen en qué contexto político, económico y social se producen. La escuela sigue siendo un espacio para la transformación social*" (p.229).

El enfoque metodológico elegido comprende acciones diferenciadas para cada etapa de la investigación.

Metodología para la exploración etnográfica y sociolingüística

A la muestra seleccionada se le aplicó algunos instrumentos para la recolección de datos empleando técnicas provenientes de la Antropología Social y de la Sociolingüística. Entre ellas podemos citar: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante, portafolios y registro de campo. Los datos obtenidos a través de estos instrumentos han sido analizados cuantitativa y cualitativamente.

Metodología para el análisis de la variación lingüística

Con el fin de estudiar los casos de variación morfosintáctica hemos previsto un abordaje metodológico que contempla tanto el análisis cualitativo como cuantitativo.

Mediante el análisis cualitativo de las emisiones producidas por los estudiantes hemos intentado determinar la posibilidad de reconocer una conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas utilizadas son el contraste de pares mínimos, el análisis textual, las encuestas a informantes, la introspección y la confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües. De este análisis surgen las variables independientes que inciden en la conducta lingüística alternante. Tales variables son tanto de orden sociolingüístico

(procedencia del alumno, institución escolar a la que pertenece, ciclo de estudios, reconocimiento de pertenencia cultural) como de orden lingüístico.

El análisis de los datos cuantitativos, bajo la incidencia de las variables lingüísticas y extralingüísticas antes mencionadas, constituyen una prueba independiente de cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y cuáles son las tareas cognitivas que el hablante lleva a cabo para cumplir con tal cometido, aun en los usos no esperados respecto de la norma gramatical. Por ello, estos datos revisten una importancia fundamental y permiten testear las hipótesis a partir de la aplicación de métodos estadísticos apropiados, tales como el *odds ratio* y el test *chi cuadrado* (Butler, 1985; Früm, 1996; Moreno Fernández, 1990).

El abordaje metodológico comprende diferentes momentos:

- Diseño de estrategias para la recolección del corpus.
- Exploración de las características de la población escolar con la que se ha llevado a cabo la investigación, a través del trabajo de campo bajo la forma de la etnografía.
- Descripción antropológica y sociolingüística de la población escolar atendiendo a los datos obtenidos, considerando la identidad del grupo familiar; el grado de vitalidad de la lengua aborigen en el seno familiar, la actitud de los alumnos frente a dicha lengua y su participación a los hábitos culturales.
- Recolección de produccionebs narrativas de alumnos monolingües y en situación de contacto de lenguas en a las distintas instituciones involucradas.
- Análisis cualitativo y cuantitativo de las producciones escritas considerando los usos alejados de la norma (concordancias atípicas de género y número, variación en el empleo de las preposiciones y de las formas verbales, entre otros).

DESARROLLO

Exploración etnográfica

La primera etapa de la investigación corresponde al relevamiento etnográfico de la población escolar en la que hemos estudiado las situaciones de contacto de lenguas a través del análisis de algunos factores lingüísticos y extralingüísticos implicados en ellas.

Las indagaciones realizadas son el resultado del relevamiento llevado a cabo en 9 instituciones escolares comprendidas dentro del área de influencia del ISFD[1].

1 La tarea de relevamiento de datos que aquí presentamos estuvo a cargo de los siguientes miembros del equipo: Marisol Rodríguez (ESB consultada N° 8 y ESB consultada N°9 – Marcos Paz), Gustavo Villar (ESB consultada N°5 y Nº 3 – Merlo), Adriana Speranza y Diana Bornmüller (EEP consultada N°7 – Merlo), Patricia Rivero y María Taboas (ESB consultada N°4 – Merlo), Lucas González y Verónica Maimone (ESB consultada N°6 – Merlo), Sandra Altamirano y Carolina Suárez (ESB consultada N°2 – Merlo) y Roxana Villalba (ESB consultada N°1 – Merlo).

Cuadro 1, descripción de las instituciones involucradas en la investigación

Institución	Localización
ESB consultada N° 1	Partido de Merlo
ESB consultada N° 2	Partido de Merlo
ESB consultada N° 3	Partido de Merlo
ESB consultada N° 4	Partido de Merlo
ESB consultada N° 5	Partido de Merlo
ESB consultada N° 6	Partido de Merlo
EEP consultada N° 7	Partido de Merlo
ESB consultada N° 8	Partido de Marcos Paz
ESB consultada N° 9	Partido de Marcos Paz

Han sido consultados 245 alumnos pertenecientes a 11 cursos. Tal como hemos mencionado, los datos acerca de las características etnográficas del grupo fueron relevados a través de la implementación de una encuesta como primer instrumento para la recolección de datos. Su diseño corresponde al del cuestionario directo, esto significa que los consultantes han proporcionado consciente y voluntariamente los datos requeridos a través de una serie de preguntas vinculadas con los temas que nos convocan (Moreno Fernández, 1990, p.94). Dentro de las posibilidades que ofrece la encuesta, hemos elegido, en primer término y como instrumento central de trabajo, el cuestionario; y en segundo término, como instrumento complementario, la entrevista, entre otros.

La encuesta ha sido diseñada teniendo en cuenta tres ejes centrales que constituyen los aspectos sociolingüísticos relevantes para nuestra investigación. Dichos aspectos son:

a) Conformación de los grupos a estudiar.

b) Vitalidad de las lenguas de contacto.

c) Representaciones sociales sobre el desempeño lingüístico de los consultantes.

a) Conformación de los grupos a estudiar

Este eje se vincula con aspectos referidos a la composición familiar y al origen de los consultantes, así como también a la frecuencia de los intercambios familiares y a la asiduidad de los contactos con los lugares de origen.

Los alumnos con los que hemos trabajado provienen, en su mayoría, de familias migrantes, oriundas de provincias del interior de nuestro país o de países limítrofes. En

algunos casos, estos jóvenes se han trasladado junto con sus padres desde su lugar de origen, aunque la mayor parte de ellos ha nacido en el Gran Buenos Aires.

El grupo más importante está constituido por alumnos que pertenecen a familias provenientes de distintas provincias argentinas: Chaco, Corrientes, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán, entre otras. Aquellos que pertenecen a familias extranjeras provienen de: Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay.

Los datos obtenidos, tal como hemos comprobado en investigaciones anteriores (Fernández, 2007; Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza 2005), verifican situaciones de contacto lingüístico. En este caso, el número alcanza al 31% de los estudiantes quienes manifiestan estar en contacto con otra lengua:

Cuadro 2, descripción porcentual del corpus

Institución	Quechua		Guaraní		Otros		Monolingües	
ESB consultada N° 1 Merlo	2/22	9%	3/22	14%	0/22	0%	17/22	77%
ESB consultada N° 2 Merlo	5/26	19%	13/26	50%	1/26	4%	7/26	27%
ESB consultada N° 3 Merlo	0/12	0%	1/12	8%	1/12	8%	10/12	83%
ESB consultada N° 4 Merlo	0/16	0%	3/16	19%	0/16	0%	13/16	81%
ESB consultada N° 5 Merlo	2/25	8%	2/25	8%	1/25	4%	20/25	80%
ESB consultada N° 6 Merlo	0/11	0%	5/11	45%	0/11	0%	6/11	55%
EEP consultada N° 7 Merlo	6/66	9%	10/66	15%	2/66	3%	48/66	73%
ESB consultada N° 8 M. Paz	1/39	3%	9/39	23%	2/39	5%	27/39	69%
ESB consultada N° 9 M. Paz	4/28	14%	0/28	0%	2/28	7%	22/28	79%
Total	20/245	8%	46/245	19%	9/245	4%	170/245	69%

Del cuadro anterior se desprende que el grupo más importante está constituido por estudiantes que se encuentran en contacto con la lengua guaraní (19%) y con la lengua quechua (8%). Los alumnos restantes (4%) han manifestado poseer contacto con otras lenguas[2].

b) Vitalidad de las lenguas de contacto

El segundo eje de análisis corresponde a las situaciones de contacto de lenguas a través de las cuales podemos verificar la vitalidad de las lenguas de contacto. Este as-

2 Las otras lenguas a las que nos referimos son: portugués (8 casos) y toba (1 caso).

pecto corresponde al análisis de las situaciones de contacto de lenguas por medio de la propuesta de diferentes *eventos comunicativos*[3] con el fin de determinar en qué lengua se llevan a cabo los mismos.

Partimos de la noción de *evento comunicativo* como la forma de interacción verbal y social por la cual los miembros de una comunidad se manifiestan. Su comprensión y análisis implican, en el proceso de investigación, un acercamiento a las actividades sociales en las que el habla tiene lugar. Tales actividades no solo son acompañadas por la interacción verbal, son también moldeadas por ella; el habla desempeña, de distintas maneras, un papel en la constitución del evento social (Duranti, 1992).

Los eventos comunicativos propuestos son los siguientes:

1) *Madre/padre-hijo:* intentamos indagar acerca de la lengua en la cual se producen los intercambios cotidianos entre padres e hijos.
2) *Relatos orales:* en este caso, el evento hace referencia a la narración de cuentos, anécdotas, leyendas o canciones que pudieran haber escuchado de sus padres o familiares.
3) *Castigo*: con esta denominación entendemos aquellas interacciones en las cuales los hijos reciben reprimendas por parte de sus mayores.
4) *Diálogo familiar:* este evento apunta a los intercambios de los que son protagonistas los demás miembros del grupo familiar en situaciones cotidianas.
5) *Reuniones*: en este caso, el evento difiere del anterior ya que analiza situaciones de intercambio más amplias que las surgidas en el ámbito familiar.

El interés por indagar sobre la lengua en la que se desarrollan dichos eventos se centra en observar cuál es la vitalidad de la lengua de origen en el seno familiar con especial énfasis en la familia nuclear (expresada en los eventos 1, 2 y 3) y en las redes sociales más cercanas (eventos 4 y 5). Nos interesa especialmente analizar el comportamiento lingüístico de los mayores -padres, abuelos, etc.- respecto de los jóvenes -hijos, nietos, etcétera.

De esta manera hemos cotejado, de acuerdo con las expresiones de los alumnos, el funcionamiento de los distintos eventos comunicativos en cada una de las lenguas en las que aparecen dichos intercambios. Los resultados obtenidos son los siguientes:

3 Para esta etapa de análisis hemos seguido el modelo utilizado por Pellicer (1988).

Cuadro 3, presencia de la lengua de contacto en relación con el evento comunicativo

Lengua	Madre/Padre-hijo		Relatos orales		Castigo		Diálogo familiar		Reuniones	
Quechua	2/20	7%	0/20	0 %	1/20	7%	10/20	43%	4/20	29%
Guaraní	3/46	22%	4/46	17%	4/46	17%	16/46	48%	19/46	52%
Portugués	3/8	37%	2/8	25%	2/8	5%	5/8	62%	3/8	37%
Toba	0/1	0%	0/1	0%	0/1	0%	0/1	0%	0/1	0%

Del análisis de los datos se desprende que el evento comunicativo en el que se utiliza con mayor frecuencia la lengua de origen es el denominado *diálogo familiar*. Allí se observa cómo las relaciones en el interior del hogar entre distintos miembros de la familia, especialmente aquellos comprendidos entre la primera y la segunda generación (abuelos-padres), mantienen el uso de las lenguas en cuestión. En el mismo sentido, el evento denominado *reuniones* muestra las relaciones que se establecen con miembros de la misma comunidad lingüística, ya sean familiares o amigos, lo que estimula el uso de la lengua de origen. Entendemos que con ella los hablantes fortalecen los lazos culturales que los identifican como tales y contribuyen a sostener su identidad.

En cambio, el resto de los eventos manifiesta una menor frecuencia de intercambios con lo que se infiere la paulatina distancia que los hablantes nativos ponen entre sus hijos y la lengua de origen. Aquí aparecen factores que intervienen en forma determinante para el desarrollo de este tipo de intercambios, como por ejemplo el temor a desarrollar en el ámbito familiar una lengua considerada de menor prestigio que el español. Dentro del capital simbólico (Bourdieu, 1992) que estas personas consideran que deben poseer para insertarse en forma definitiva en el lugar de migración, la lengua de mayor prestigio, el español, es un bien al que se le asigna un valor mayor respecto de la lengua de origen. Esto desemboca en actitudes valorativas que se transfieren a los hijos quienes las reproducen en sus propias actitudes hacia estas lenguas y, como consecuencia, hacia las culturas que ellas describen. Un ejemplo de ello lo constituyen algunas respuestas de los alumnos. En el caso de una de las escuelas de Marcos Paz, el alumno en contacto con la lengua toba manifestó que solo su padre conoce dicha lengua y no mencionó ningún uso de ella. Otro caso lo constituye una alumna en contacto con la lengua guaraní quien manifestó: "*... no hablo esa otra lengua que hablan mis padres*".

c) Representaciones sociales sobre el desempeño lingüístico de los consultantes

El tercer eje de la encuesta comprende aspectos de *autoevaluación* acerca del conocimiento que los sujetos reconocen poseer de la lengua con la cual mantienen contacto lingüístico.

Para desarrollar nuestro análisis hemos partido de un concepto de comunidad lingüística que no solamente contemple la situación de bilingüismo, en términos de participación simultánea de los sujetos a dos comunidades de habla, sino que nos permita dar cuenta de la existencia de aquellos que mantienen un grado distinto de conocimiento de la lengua en cuestión -en nuestro caso, el quechua y el guaraní. Este conocimiento estaría dado por las distintas habilidades lingüísticas que los hablantes poseen y que constituyen su competencia comunicativa, entendida como el conocimiento del código y del uso apropiado en una situación dada dentro de una comunidad determinada (Duranti, 1992).

En relación con este eje, hemos consultado a los alumnos acerca del conocimiento que creen poseer de la lengua con la que se encuentran en contacto. Así, hemos agrupado a los consultantes de la siguiente manera:

a) Aquellos que se manifiestan bilingües.

b) Aquellos que no se reconocen dentro de este grupo pero que creen poseer algún nivel de conocimiento de la lengua de contacto.

El análisis del grupo b), en particular, ha requerido de un abordaje distinto para el que hemos propuesto una serie de alternativas en las que se examina la situación de los individuos que no hablan pero comprenden; aquellos que no se expresan con fluidez pero sí pueden reproducir algunas frases o palabras y aquellos que sin haber desarrollado la habilidad de hablar en la lengua de sus padres, la comprenden y la pueden traducir a otros. Con esto proponemos analizar el desempeño semi-activo o pasivo de los sujetos en situación de contacto de lenguas con el fin de proponer una noción de comunidad de habla que contemple *sus márgenes actuantes* (Dorian, 1982).

Las indagaciones realizadas muestran que un grupo muy reducido se autodefine como bilingüe y comprende a alumnos en contacto con el portugués seguido por quienes se encuentran en contacto con la lengua guaraní.

Por otra parte, los sujetos en contacto con la lengua guaraní son quienes manifiestan poseer un conocimiento mayor de alguna de las habilidades tanto de comprensión como de producción propuestas para medir la autoevaluación del desempeño en la lengua de contacto.

Observamos una significativa disminución, en términos generales, del desempeño expresado en las variables analizadas en relación con quienes se manifiestan bilingües, lo que muestra, comparativamente, un nivel considerablemente similar de evolución en los tres casos estudiados.

Los alumnos que pertenecen, como hemos dicho, a familias oriundas de distintas provincias del resto del país o de países limítrofes mantienen ciertos lazos con ellas que están dados por algunos patrones de comportamiento cultural, como por ejemplo

las comidas, celebraciones o, en menor medida, viajes para realizar visitas. El comportamiento de estos jóvenes, con respecto al grupo que se manifiesta monolingüe, posee elementos en común que los identifica dentro del grupo adolescente. Esto se debe a que integran una red social (Romaine, 1996) dada por la participación en una institución convocante como es, en este caso, la escuela y, fundamentalmente, por la inclusión en una franja etárea determinada por lo cual participan de la variedad lingüística compartida por el grupo.

Entendemos que indagar acerca del conocimiento que los sujetos creen poseer de la lengua con la que se manifiestan en contacto implica el desarrollo de capacidades reflexión metalingüística sobre las habilidades que ese conocimiento conlleva y genera una autoevaluación que significa reconocerse como miembros de una comunidad de habla que posee una entidad propia y que convive con aquella otra, de la que también son miembros, y que está determinada por la español estándar.

Análisis de la variación lingüística

En la etapa de análisis de la *variación lingüística* el trabajo se realizó sobre emisiones reales, extraídas de contextos en los que los individuos utilizan el lenguaje para comunicarse, es decir, están excluidas de toda posibilidad de análisis aquellas emisiones descontextualizadas o creadas ad hoc.

Como vemos, utilizamos un corpus genuino de producciones *escritas*. La metodología con la que trabajamos permite seleccionar tanto corpus de producción oral como escrita. Sin embargo, en nuestro caso, la selección de los materiales se halla orientada por los objetivos que guían el análisis, particularmente los que se vinculan a la adquisición de la variedad estándar por parte de aquellos alumnos que se encuentran en situación de contacto lingüístico.

Las producciones escritas de los alumnos en situación de contacto lingüístico muestran una significativa presencia de los siguientes usos[4]:

a) Concordancia atípica de número
Ejemplo:

> *"La palabra la conosco acausa de familiares. No conosco palabras sueltas. Las palabras la conosco de lengua argentina. La lengua solamente la entiendo."* (Contacto, guaraní-español)

4 La transcripción respeta la ortografía original de los escritos producidos por los alumnos.

b) Concordancia atípica de género
Ejemplo:

> "*... yo no quiero que ustedes mamá y papa no pierdan su vida y si lo pierden, mi corazón y mi alma sufre lo que se pierden la vidas de ustedes...*" (Contacto, quechua-español)

c) Alternancia de las preposiciones *a/en*
Ejemplo:

> "*...vinieron en casa para saber como estaba después del problema que había tenido en la escuela...*" (Contacto, guaraní-español)

d) Correlación temporal
Ejemplo:

> "*Pasarón unos días y Juan decide ir a la casa de Sandra, y lo atiende una señora y Juan le dice viene a buscar un buzo que le presto a Sandra, la señora le dice que no puede ser que su hija Sandra habia muerto hace cinco años y que si no le creia que al cementerio que estaba a unas cuadras de la casa de ella.*" (Contacto quechua-español)

Los ejemplos aquí presentados son algunos de los usos observados en el corpus recolectado. Estos usos no son resultados exclusivos de los sujetos en situación de contacto lingüístico. En efecto, también se observan en los sujetos monolingües. Sin embargo, la mayor presencia de tales formas en la escritura de los sujetos en situación de contacto de lenguas resulta un factor determinante a la hora de explicar estos fenómenos. Las características de las lenguas de contacto se transforman en un elemento clave para analizar las producciones y generar abordajes pedagógicos tendientes a resolver los usos no contemplados por la normativa de la variedad estándar.

Presentamos a continuación un breve análisis cualitativo de lo que corresponde al estudio del uso alternante del Pretérito Perfecto Simple (PPS) y del Pretérito Pluscuamperfecto (PPl) del Modo Indicativo en emisiones cuyo verbo principal se encuentra en presente (correlación temporal). Veamos los siguientes ejemplos de dos alumnos que se hallan en contacto con la lengua quechua:

1) "Para esto Laura tomó la decisión de irse con sus padres porque la cuidarían mejor, pero lo que no sabían era que esa era la última vez que se verían. Tras unos días (23 septiembre) Martín recibe una llamada donde le *comunican* que Laura *había fallecido* a causa de una neumonía. Luego de un tiempo, él tomó la decisión de ir a la casa de ella con la excusa de hacerse un traje, cuando llega Martín se pone a hablar con la

madre, ella lo reconoce y le *dice* que Laura se *pasó* los últimos días de su vida hablando de él."

2) "...la empleada tenia una carta de Rosaura que *decia* que ella *salio* de la carsel y que se fue a la casa de la tia pero la tia ya no vivia mas alli.[...] ...entonces se fue a la casa de la amiga de la tia y le conto que la tia *decia* que Rosaura *habia muerto*."

El problema arriba expuesto nos remite a la denominada *consecutio temporum* o relación de dependencia entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales que mantienen entre sí una subordinación sintáctica. De acuerdo con las gramáticas, las formas verbales como las que aparecen en los ejemplos arriba expuestos sitúan la línea temporal en que ocurre el evento subordinado en relación con el tiempo en que ocurre el evento principal, lo cual da lugar a combinaciones de tiempos en las que se establecen distintas relaciones ya sea si el verbo principal pertenece a la esfera del presente o del pasado. Esas relaciones pueden ser de anterioridad, simultaneidad o posterioridad.

Los casos que nos ocupan expresan formas de anterioridad en las que observamos el uso variable del PPS y del PPI respecto del verbo principal. Si bien las gramáticas consideran estos usos como "casos no canónicos aceptados" bajo ciertas condiciones, creemos que este uso implica una conceptualización que el sujeto realiza del evento descripto, por la cual expresa su evaluación respecto del contenido referencial de dicho evento. Esto significa que la explicación que proponemos para este uso variable se aleja de los enfoques temporalistas tal como veremos a continuación.

Los ejemplos presentados constituyen emisiones en las que se observa la presencia del discurso referido, cuyos verbos introductorios -*decir, comunicar*- se hallan acompañados por verbos en PPS o PPI. En ellos, el enunciador reproduce palabras ajenas puesto que dichas emisiones son el resultado de reformulaciones de lecturas efectuadas con anterioridad. Esta observación nos sirve para establecer la vinculación entre el modo de construcción de los enunciados y el significado que poseen, en este caso, los tiempos verbales en variación. Entendemos que la perfectividad que expresa el PPS pone al sujeto enunciador en directa relación con "lo concluido" y por lo tanto, con "lo conocido", lo que se entiende como "cierto". En cambio, la forma del PPI, a través del componente imperfectivo del lexema "había", remite al plano de lo "inconcluso" y, por lo mismo, de "lo desconocido", de "lo incierto", de "lo remoto" (Martínez, 1998).

En las emisiones estudiadas, de acuerdo con el significado de las formas, la selección del PPS implica una asignación mayor de certeza a las acciones y, por lo tanto, una forma de adhesión, de aprobación por parte del enunciador; mientras que la utilización del PPI manifiesta un nivel menor de adhesión por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

En los ejemplos presentados, la información que transmiten las bases verbales dependientes le permite al enunciador tomar posición respecto del evento descripto.

Entendemos que el contenido semántico de los verbos dependientes, cuando remite a contextos positivos, propicia la aparición del PPS. Denominamos contextos positivos a las situaciones vinculadas con hechos evaluados como más factuales, que hacen referencia a eventos considerados como de posible "realización", tal como aparece en 2) a través del verbo *salir: "decia que ella salio de la carsel"*; o cuya realización es evaluada positivamente, como vemos en 1) con el verbo *pasar*: "*...le dice que Laura se pasó los últimos días hablando de él...*".

Por su parte, las bases verbales que remiten a contextos negativos, ya sea de menor factualidad, vinculados con la posible "no realización" de los eventos, con engaños o con pérdidas irreversibles de las cuales el enunciador desea distanciarse, favorecen la selección del PPI, tal como aparece en ambas emisiones a través de los verbos *fallecer* en 1): "*...le comunican que Laura había fallecido...*" y *morir* en 2): "*...la tia decia que Rosaura habia muerto*". Como vemos en estos ejemplos, la relación entre las variables -el contenido de las bases verbales dependientes y el significado básico de los tiempos verbales- constituye un camino para explicar el uso alternante de las formas.

Dado el enfoque teórico que orienta nuestra investigación, entendemos que estas estrategias se ven sustentadas por las características de la lengua de contacto. En efecto, el quechua posee un pasado específico de la narración o reportativo, que se corresponde con un tiempo remoto, no controlable por el hablante y desconectado del presente, equivalente al PPI del español. Además, esta lengua cuenta con una serie de sufijos de validación obligatorios. Dentro de este grupo se encuentra el asertivo *–mi*, el reportativo *–si* y el pronosticativo *–cha* (Alderetes 2001; Calvo Pérez 1993; Cerrón Palomino 1987). El conjunto de estos sufijos permite especificar la fuente de información transmitida y la evaluación que el sujeto realiza de ella y constituye el denominado *sistema evidencial*, inexistente como tal en el español. Esta ausencia de morfemas específicos para la atribución de tales funciones en el español impulsa a los hablantes a desarrollar estrategias mediante las cuales dan cuenta de la fuente de la información y la evaluación que realizan de ella, tal como lo harían con los recursos de los que sí dispone la lengua quechua.

Los ejemplos que hemos expuesto nos permiten considerar la influencia que ejercen las lenguas de contacto en la conformación de variedades dialectales. Este factor resulta relevante para abordar la enseñanza de la lengua estándar en contextos como los que aquí presentamos. Esto significa revisar los fundamentos teóricos y metodológicos utilizados en nuestras clases de Lengua y Literatura con el objetivo de construir una gramática que explique fenómenos como los citados a partir de los usos reales del lenguaje. Todo esto significa revisar la noción "error" y promover la reflexión metalingüística del hablante con el objetivo de alcanzar el conocimiento de la lengua estándar y, con ello, la competencia comunicativa necesaria para insertarse en contextos sociales más amplios.

Hacia la generación de estrategias superadoras

La situación de nuestros alumnos es particular ya que estamos frente a sujetos cuya lengua materna, salvo casos puntuales, es el español pero no la variedad estándar sino una variedad influida por el contacto con lenguas indígenas.

Como hemos visto, impartir instrucción a hablantes en situación de contacto de lenguas no es lo mismo que hacerlo a hablantes monolingües. La lingüística aplicada se ha ocupado de los métodos de trabajo para el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, pero este no es el caso de nuestros alumnos. De cualquier manera, entendemos que los avances que dicha disciplina ha desarrollado en la construcción de métodos de enseñanza pueden servirnos como cimientos para el inicio de una posible respuesta que atienda esta problemática.

Frente a la discusión sobre las consecuencias del bilingüismo en los sujetos, las posiciones más actuales (de Rendo y Vega, 1999; Romaine, 1996; Sagastizábal, 2000; Siguan, 1998; entre otros) reconocen sus beneficios ya que el correcto aprendizaje de una lengua no es solo la capacidad de manifestar el manejo competente de las cuatro habilidades básicas sino que implica un efectivo desempeño comunicativo. Es por ello que los aportes que el conocimiento de otra lengua conlleva permiten establecer un diálogo entre las diferentes cosmovisiones que cada una de las lenguas en contacto proveen y, por consiguiente, un plus de información que redundará en un aporte y facilitará así el proceso de adquisición del estándar.

Desde este marco, entendemos que la organización de las actividades propuestas por el docente, a partir de los conocimientos previos que cada uno de los alumnos posee para el trabajo con la lengua escrita, debe propiciar:

- La formulación de hipótesis que permitan inferir relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos.
- La detección de elementos lingüísticos clave que permitan ingresar al contenido a partir del análisis de la información paratextual.
- La reflexión metalingüística y la sistematización de generalidades y especificidades en el funcionamiento de la lengua.
- La competencia operativa del discurso.

Trabajar con la situación comunicativa como unidad de análisis y la observación de la manera en que el alumno se desenvuelve en ella, permite registrar y analizar los conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua y su uso. Partir de textos escritos auténticos y completos, acompañados de estrategias secuenciadas y articuladas entre sí, dará lugar a inferencias que permitirán a los alumnos establecer una relación con los textos escritos que consiste en la comprensión de los aspectos contextuales que se desprenden de los mismos y la macroinformación global.

La sistematización del uso de la lengua provendrá del análisis de su funcionamiento en los textos auténticos en interacción con una constante reflexión metalingüística sobre las propias producciones. En ello radica la importancia de alternar situaciones de lectura y escritura constantes, con destinatarios reales y diversos, en las que se focalice la atención en el proceso (plan de trabajo, confección de borradores con múltiples revisiones y textualización de la versión definitiva).

El objetivo pedagógico prioritario es, entonces, el de procurar el alcance de la competencia comunicativa por parte de los alumnos. Recordemos que dicha competencia excede el conocimiento estricto del funcionamiento gramatical de una lengua, es decir, excede la noción de *competencia lingüística*. Ser competente comunicativamente significa conocer las reglas de interacción verbal que cada comunidad lingüística posee, dentro de las cuales se encuentran las convenciones sociales, los roles, las creencias, los valores, entre otras, es decir la cultura que dicha lengua vehiculiza a través de sus formas lingüísticas (Duranti, 1992).

Alcanzar esa *competencia comunicativa* implica, entonces, por parte de los sujetos en situación de contacto de lenguas reconocer dicha competencia en términos de la variedad estándar. Es decir, identificar las convenciones sociales y normativas que caracterizan a dicha variedad con el fin de producir en el individuo una reflexión metalingüística capaz de reconocer las diferentes variedades lingüísticas y los mecanismos de funcionamiento de cada una.

Sin embargo, existe una tendencia a esperar que los alumnos alcancen una competencia plena o total de la variedad estándar sin tener en cuenta estos factores. En este sentido, Romaine (1996) dice:

> *"No debe evaluarse la competencia de esos hablantes [aquellos sujetos en situación de contacto lingüístico] midiendo el control que tienen de las categorías y reglas del código monolingüe, algunas de las cuales no existen en su propia habla. Si la evaluación aspira a ser medianamente fiel ha de estar sólidamente basada en un conocimiento de las normas de desarrollo para las dos lenguas, de los fenómenos de interferencias y de los patrones de socialización."* (p. 256)

Por lo tanto, esta propuesta requiere de una valoración de las variedades consideradas no estándares con el objetivo de superar ideas como la de "incorrección" o "inadecuación" y valorar las lenguas habladas en el hogar como instrumentos capaces de integrarse al proceso de adquisición del estándar. Para ello, proponemos la elaboración de herramientas pedagógicas apropiadas para abordar la enseñanza de la lengua estándar en contextos como los que aquí hemos presentado.

CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido de esta muestra ofrecen un pequeño panorama de la composición heterogénea de las aulas del GBA producto del impacto que implican las migraciones tanto de países limítrofes como de distintas provincias de nuestro propio país. Dichos resultados amplían los ya obtenidos en investigaciones anteriores (Speranza, 2005; Fernández, 2007) y contribuyen a profundizar el conocimiento que poseemos sobre la situación de las poblaciones escolares que integran las aulas de nuestras escuelas. La presencia del contacto lingüístico que hemos reflejado nos impone el reconocimiento de esta realidad desde las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Creemos que indagar acerca de factores como los que han sido objeto de nuestro análisis implica, por parte de los sujetos en situación de contacto lingüístico, la capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre las habilidades que ese conocimiento conlleva y generar una autoevaluación que signifique reconocerse como miembros de una comunidad de habla que posee una entidad propia y que convive con aquella otra, de la que también son miembros, y que está determinada por el español estándar.

Como consecuencia de esta realidad, se hace necesario revisar los fundamentos de la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural. Ello exige la construcción de propuestas que contemplen las características de los grupos y las particularidades que los alumnos manifiestan en el uso del lenguaje. En este sentido, entendemos que las explicaciones brindadas por enfoques como los que nos proponemos llevar adelante pueden arrojar luz sobre problemas ya conocidos y no contemplados adecuadamente en el curriculum de la formación docente. Esto, entendemos, contribuirá a favorecer las posibilidades de inclusión de todos los alumnos en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, M. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En: JIMÉNEZ, María del C. (Edit.) *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.

ALBARRACÍN, L., TEBES, M. Y ALDERETES J. (Comps.). (2002). I*ntroducción al quichua santiagüeño por Ricardo L. J. Nardi.* Buenos Aires: Ed. Dunken.

ALDERETES, J. (2001). *El quechua de Santiago del Estero.* Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

ARNOUX, E. y MARTÍNEZ, A. (2007). La enseñanza de la escritura: perspectiva y nivel oracional. *Signo & Seña, Interculturalidad Instituto de Lingüística, 18.*

BOURDIEU, P. (1992), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.

BUTLER, Ch. (1985). *Statistics in Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

CALVO PÉREZ, J. (1993). *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño.* Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".

CERRÓN PALOMINO, R. (1987). *Lingüística Quechua.* Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

COMPANY, C. (2005). Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis: Artículo indefinido + posesivo en el español americano. En R. MÁRQUEZ REITER, O. GARCÍA y R. OTHEGUY (eds.), *Spanish in context*. 2. Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad.* Buenos Aires: Ed. Aique.

DIEZ, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social FFyL – UBA, 19.*

DIVITO, A. y FERNÁNDEZ G. (2002). Etnodiversidad en el aula: un desafío para la enseñanza de la lengua. En A. DE MOLINA y J. ZIGARÁN (comps.), *Lenguas e interculturalidad*. Salta: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

DORIAN, N. (1982). Defining the speech community to include its working margins. En S. ROMAINE (Ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities.* Londres: Edward Arnold.

DURANTI, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F. NEWMEYER (Comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultura*. Madrid: Ed. Visor.

FERNÁNDEZ, G. (2003, noviembre). *Lengua e identidad cultural: contacto quechua/español en la escuela media*. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística,Córdoba, Argentina.

-. (2004, marzo). *Alternancia preposicional en alumnos con contacto lingüístico quechua-español*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Políticas culturales e integración regional, Buenos Aires, Argentina.

-. (2007). *Interculturalidad y contacto de lenguas en la Ciudad de Buenos Aires: estudio del ámbito escolar en Villa Soldati*. Tesis para optar al título de Magister en Ciencias del Lenguaje. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

FRÜM, J. (1996). *Estadística básica elemental*. Buenos Aires: Ed. Jaxco.

MARTÍNEZ, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad de Leiden, Holanda.

MARTÍNEZ, A. y otros (1998). *Alternancia y frecuencia de uso en las condicionales contrafactuales de pasado: una interpretación cualitativa*. En Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), Campinas, Brasil.

MARTÍNEZ, A. y SPERANZA, A. (2004 julio). *El aporte de la etnopragmática a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, La Pampa, Argentina.

-. (2004 marzo). *Multilingüismo y multiculturalismo*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional, Buenos Aires, Argentina.

-. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Revista LINGÜÍSTICA, 21(1).*

MARTÍNEZ, A., SPERANZA A. y FERNÁNDEZ G. (2006). Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires. *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales, 3,* pp. 9-34.

MARTÍNEZ, A. (Coordinadora), SPERANZA, A. y FERNÁNDEZ, G. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Ed. Gredos.

PALACIOS, A. (2005). Variedades del español halado en América: una aproximación educativa. En E. DE MIGUEL (ed.) *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ROMAINE, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ed. Ariel.

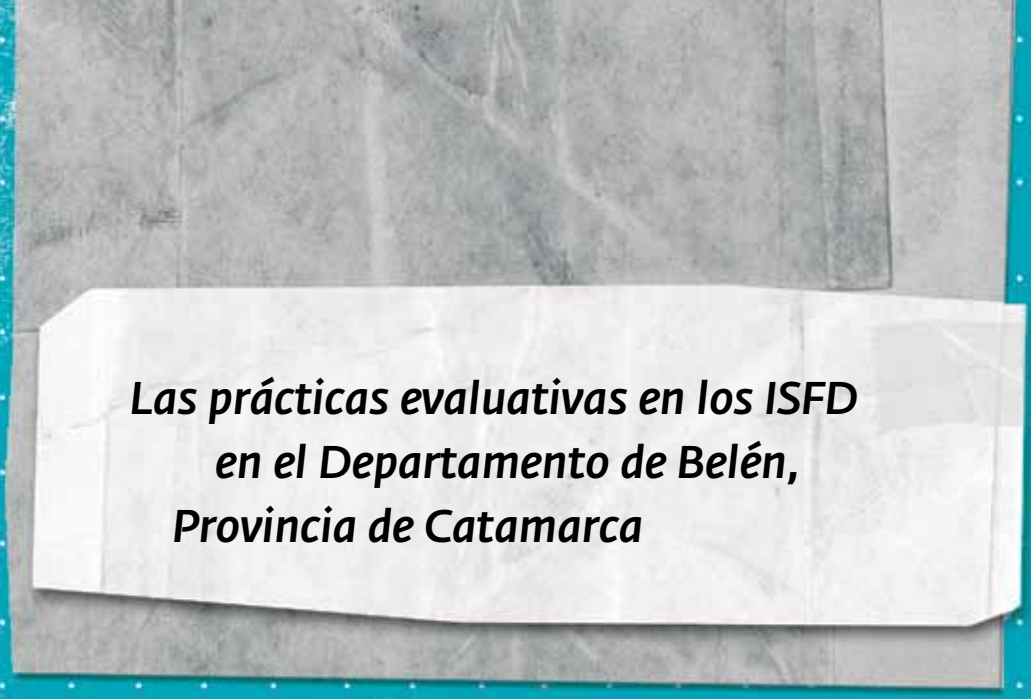
SAGASTIZABAL, M. de los A. (Dir.) (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar.* Rosario: Ed. Irice.

SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes.* Barcelona: Ed. Paidós.

SINISI, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. NEUFELD y A. THISTED JENS (Comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

SPERANZA, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. Tesis de Magíster. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

UNAMUNO, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos. En A. RAITER y J. ZULLO *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso* (pp. 137-161). Buenos Aires: Ed. Gedisa.



Las prácticas evaluativas en los ISFD en el Departamento de Belén, Provincia de Catamarca

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Juan Yamil Baigorria

Integrantes: Pedro C. Romano, Verónica Miranda, Andrea Ríos

ISFD Sede: Instituto de Estudios Superiores Belén, Belén, Catamarca

INTRODUCCIÓN

El problema: iniciando un recorrido

El presente trabajo se propone indagar el sentido que docentes y alumnos de los ISFD involucrados le otorgan a la evaluación. Particularmente interesa recuperar la instancia del *examen final***,** en tanto situación generadora de altos niveles de ansiedad, en donde se hacen más visibles los contornos de una práctica social compleja.

La idea en un principio fue dar cuenta del sentido oculto de las prácticas evaluativas, posicionándonos desde la teoría crítica y el paradigma de la complejidad; entendiendo al currículum (A. de Alba, 1995) como un espacio de lucha por imponer determinados arbitrarios culturales en donde la acción pedagógica se ejerce a través de la violencia simbólica (Bourdieu, 1998). El espacio evaluativo se constituye, desde esta mirada, en un lugar en donde los roles se diferencian y se legitiman generando una serie de tensiones (Poggi, 2003) entre el referente y el referido; entre la evaluación y el control; entre lo observable y lo no observable.

Los primeros elementos teóricos que teníamos disponibles para comenzar a pensar esta problemática provenían de nuestra formación, la cual se enmarca en paradigmas sociales y estructuralistas. La sociología de Pierre Bourdieu comenzó por aportarnos algunos conceptos interesantes que nos permitían pensar la evaluación como *violencia simbólica* y como práctica de dominación que legitima relaciones de poder en el marco de una *arbitrariedad cultural* impuesta. Nos preguntábamos: ¿será que en la lucha por la posesión del capital cultural en el campo académico hay que marcar un principio de distinción, y la evaluación es el componente necesario para ello?, ¿esta será una forma de justificar la manera diferenciada de reparto y posesión del capital? En este escenario nuestra posición crítica pretendía dar cuenta de lo que realmente son las prácticas evaluativas, especialmente el examen final.

Sin embargo, durante el proceso de investigación vimos que este enfoque ideológico suponía un problema epistemológico en relación con lo oculto de las prácticas que se pretendía develar. Por ello decidimos **indagar sobre los sentidos** que los actores, do-

centes y alumnos de las carreras de formación docente de nuestro medio, asignan a sus prácticas. En apartados posteriores discutiremos esta noción de *lo oculto*.

En cualquier caso, el objetivo general que justifica este trabajo, es **problematizar** -al menos en nuestras instituciones- el sentido pedagógico de la evaluación.

Algunas referencias preliminares

En un ensayo sobre los efectos de sentido de las concepciones de evaluación durante la década de los '90, Susana Celman (2004) muestra cómo se instala en el sistema educativo argentino una visión sobre la evaluación en donde:

- Los docentes deben rendir cuentas de la actualización de sus saberes a través de la acreditación de su asistencia a cursos de la RFD. El puntaje otorgado depende de la cantidad de horas y cursos realizados, sin que los criterios de pertinencia y apropiación sean considerados a tal efecto.
- Los alumnos deben acreditar sus conocimientos de egreso de un nivel para poder acceder al siguiente pese a poseer las certificaciones otorgadas por instituciones públicas de reconocida validez para su otorgamiento.

Retomando ideas de Popkewitz, la autora también señala que, la "... acreditación aparece como una categoría central que genera otros sentidos intentando instalar nuevos lenguajes y significaciones para leer lo educativo y nuevos mecanismos de control para regular las prácticas" (Celman, 2004, p. 139). Esta última idea nos parece pertinente en tanto separa a la evaluación de su sentido más usual ligado a la acreditación.

Por otra parte, y siguiendo una línea similar, Juan Delval (1996) establece la diferencia entre e*valuación* y *calificación* y señalando que los requerimientos del sistema por lo general, están al servicio de la segunda y no de la primera. Para este autor el término evaluación:

> *"...se está convirtiendo en una especie de camuflaje que se utiliza como singular sinónimo de otros más clásicos en el sistema educativo, como examen, control, prueba, nota, calificación (...) Así pues, lo que debería suponer una ruptura conceptual conducente a una acción renovada en el ámbito de la indagación de lo que sucede en la práctica educativa, está perdiendo su significación más profunda, contagiándose en sustancia y en forma de los antiguos conceptos y actuaciones a los que pretendía superar."* (p. 1)

Por último el autor afirma que si bien la evaluación busca verificar aprendizajes en los alumnos, la misma no puede estar separada de la validación de la acción docente.

Los antecedentes empíricos en el contexto jurisdiccional, nos remiten a dos estudios. El primero es un trabajo de investigación del IES "Gdor. José Cubas", a cargo de Carmen Rodríguez (2007) quien, entre otras consideraciones, interpreta que la evaluación para los alumnos, por un lado está asociada al vínculo con el docente, y por otro a la "demostración" de lo que se aprendió poniendo fuerte énfasis en lo que el docente espera de ellos (y no en la propia expectativa de aprendizaje). A esto la autora añade que los docentes *"definen un lugar de no implicancia en un proceso (la evaluación) que por su naturaleza también los incluye"* (p. 13).

El segundo estudio, es realizado en la Universidad Nacional de Catamarca por Ana Verna y Carlos Ibáñez (2003). Allí se analizan los aspectos que condicionan el rendimiento de los alumnos del nivel superior (universitario y no universitario) en los exámenes finales. Además, el trabajo constituye la fundamentación para la propuesta del coloquio como instancia de examen final, basándose en los siguientes supuestos:

> *"- la participación de los estudiantes en la construcción de sus propuestas para el examen final, con la modalidad de coloquio, es una alternativa válida para obtener buenas calificaciones.*
>
> *- la comprensión del proceso evaluativo por parte de los profesores y los estudiantes incide de manera significativa en la acción educativa para lo cual las instituciones de nivel superior orientan sus esfuerzos dada la responsabilidad que tienen frente a la sociedad, de ofrecer recursos humanos calificados al más alto nivel de excelencia posible."* (Verna e Ibáñez, 2003, pp. 128-129)

Lo oculto del sentido: dialogando con los puntos de partida

En el *Taller Regional de Investigación Educativa* que se realizó en Tucumán en agosto de 2008, tuvimos la oportunidad de compartir con los colegas de las provincias del Noroeste Argentino las distintas propuestas de investigación. Allí pudimos conocer los dictámenes que para cada proyecto había elaborado el comité evaluador. Esto sirvió para disparar la reflexión sobre los distintos aspectos de los proyectos. En nuestro caso particular, el coordinador del taller cuestionaba la categoría de "lo oculto" y de cómo era posible dar cuenta de ello. Y a partir de ese encuentro comenzamos a repensar la posición desde donde habíamos pensado toda nuestra propuesta.

Cuando comenzamos a trazar nuestro problema de investigación, vinculado a ciertos aspectos del *currículum oculto*, nos planteamos justamente como objetivo dar cuenta de estas dimensiones, sobre el supuesto de que son estos sentidos ocultos y no los explícitos u "oficiales" los que efectivamente funcionan en las prácticas de nuestra vida cotidiana en las aulas. Así comenzamos a hablar de relaciones de poder, de autoridad, de violencia simbólica, en donde los actores luchan por legitimar su posición

dentro del campo académico (Bourdieu, 1998); de representaciones implícitas acerca de "quién es el otro", etcétera.

Esta forma de pensar las prácticas sociales es un producto directo de nuestra formación que se arroga la prerrogativa de ser crítica. ¿Qué es esto de la crítica? El modo de la crítica de la ideología es el de lectura de síntomas: el objetivo de la crítica es descubrir la tendencia no confesada del texto oficial - ideológico- a través de sus rupturas, sus espacios en blanco y sus deslices (Zizek, 2003). A pesar de que el concepto de ideología tiene una rica historia de reconstrucciones, aún sigue operando "*...como una doctrina, un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinados a convencernos de su "verdad", y sin embargo al servicio de algún interés de poder inconfeso*" (Zizek, 2003, p. 17). Es interesante ver como esta noción de lo "inconfeso" puede completar el sentido de lo oculto haciendo referencia a un enmascaramiento deliberado de la realidad objetiva.

En otras palabras, el objetivo de la crítica es quitar el velo, des-cubrir, desenmascarar la realidad para ver su verdadero rostro. Vimos en esto el significado de "aletheia", que era la Verdad para los antiguos griegos. Y entonces comenzamos a preguntarnos: el currículum oculto ¿de qué se oculta?, ¿Qué oculta?, ¿Desocultar implicaría para nosotros acceder a esa Verdad (con mayúsculas) de los griegos?, ¿Esto es posible?, ¿Podemos hacer confesar a la realidad? ¿Podemos conseguir desnudarla?

El marxismo se presentaba como científico por oposición a lo ideológico. Desde ese lugar era posible desnudar la realidad para mostrar lo que realmente ocurría: explotación, desigualdad, alienación, intereses, dominación. Más o menos en la misma línea, los teóricos de los años sesenta y setenta, en el marco de la *sociedad disciplinaria* (Foucault, 2002), denunciaban los mecanismos de dominación cultural. Esto también se reflejó en los estudios sobre el currículum de esa época, que en adelante conformarían lo que conocemos como teoría crítica del currículum o, según la clasificación de Giroux (1998), la perspectiva radical del currículum. Esta teoría entiende que la educación no es neutra, sino que reproduce las relaciones de poder y dominación del nivel macro político-económico mediante el cual se legitima un determinado tipo de cultura en detrimento de otras. La tarea de los estudios sociales y culturales críticos sería mostrar y explicar lo que hay más allá de las apariencias, esto es, poner en crisis lo naturalizado. Tarea que se realiza desde un lugar distante de la ideología.

Pero Zizek (2003) se pregunta si es esto posible:

> "*¿Acaso la crítica de la ideología no implica un lugar privilegiado, eximido de alguna manera de participar en la agitación de la vida social, que permite al sujeto agente percibir el mecanismo oculto que regula la visibilidad y la no visibilidad social? ¿Acaso la afirmación de que podemos acceder a este lugar no es el caso más obvio de ideología?*" (p. 9).

Entendemos que es así, la posición epistemológica que no se cuestiona es doblemente ideológica. Es interesante ver cómo desde la *crítica* no hemos podido ver estas cuestiones. Y más aún, no hemos podido ver que no veíamos. En principio esto se debe a que la propia crítica se pretende científica ya que desde ese lugar puede desenmascarar a la ideología[1]. Pero también por los problemas que plantea todo paradigma, según la propuesta de Kuhn (1971): desde el paradigma se construye lo que es problemático y lo que no; lo que existe y lo que no. Por otra parte, la invisibilidad propia del paradigma lo exime de cuestionamientos.

Volvamos entonces a nuestro problema: ¿qué es lo oculto? ¿Podemos desocultarlo? La cuestión toca el sentido de toda investigación. Si admitimos un mundo escindido del lenguaje y que puede ser conocido "en sí mismo" -esto sería el supuesto del empirismo lógico- entonces sí cabe hablar de descubrimiento de lo oculto a través de la investigación. En cambio si admitimos que el mundo es una creación, una ficción del lenguaje, entonces lo que estamos haciendo con la investigación es inventar nuevos sentidos, nuevos mundos.

Lo oculto no está detrás, no es lo enmascarado; siempre está ahí, presente en la escena; mostrándose y siendo nombrado como oculto. Lo que hacemos con la investigación de lo oculto es exagerar la presencia de lo que ya está presente a través de nuevas interpretaciones de lo que ya está ahí (el pasaje de nombrar algo como "oculto" a nombrarlo como "develado").

Fue a partir de estas reflexiones que tuvimos que replantear el problema y la estrategia de lectura. De este modo, pasamos de buscar lo que ocultan las prácticas evaluativas a tratar de interpretar los sentidos que los actores dan a las mismas. Esto nos llevó a pensar la posibilidad de utilizar grupos focales como técnica que, aunque no es de mucho uso en investigación pedagógica, nos permitiría generar un espacio en donde los sujetos pudieran construir los sentidos en forma colectiva.

Dándole un marco al problema

Definido nuestro problema de investigación a partir de preguntarnos **qué sentido le otorgan los sujetos (docentes y alumnos) a los procesos evaluativos en la instancia de examen final en las Instituciones de Nivel Superior no Universitario de la ciudad de Belén**; haremos brevemente referencia a la manera en que entendemos nuestra problemática.

1 Slavoj Zizek señalando la obra de Michel Pêcheux escribe, "una de las estrategias fundamentales de la ideología es la referencia a alguna certeza manifiesta: "¡mira, puedes ver por ti mismo cómo son las cosas!". "Dejemos que los hechos hablen por sí mismos" es quizá el archienunciado de la ideología: la cuestión es, precisamente, que los hechos nunca "hablan por sí mismos", sino que una red de dispositivos discursivos los hace hablar." (2003, p. 19)

Indagar en el sentido que le otorgan los sujetos a su hacer cotidiano nos ubica en lo que Guber (2008) llama perspectiva interpretativista. Desde esta mirada, nos interesa pensar "*...que el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana*" (p. 59). Es por ello que en los apartados siguientes de este texto se encontrarán las voces de los sujetos investigados a lo largo del trabajo de campo, voces que irán dotando de sentido a nuestra interpretación, siempre provisional, nunca definitiva

Por ejemplo, después de rendir un examen final una alumna "visiblemente ofuscada- nos comenta su experiencia. En su relato pueden verse algunos de los sentidos que fuimos encontrando recurrentemente, y a los que nos referiremos más adelante:

> "*...hablé hasta donde el profesor quiso que hablara. Lo importante es que aprobé y listo; si él tuvo más en cuenta la relación que tiene con los alumnos, no me importa: con tal que me apruebe es suficiente. La evaluación te sirve a vos como docente y a mí como alumna, pero si un examen pasa a segundo lugar para el profesor ¿por qué me tiene que importar a mí, que lo único que quiero es aprobar? (...) Si fuese por él (el docente) ni se presentaría a tomar examen; lo hace más por obligación que por otra cosa. La evaluación no significa nada para algunos, la usan porque lo tienen que hacer. "(Entrevista alumna Nº 1)*

Más allá de la emotividad del relato, comienzan a entrar en juego la reflexividad y los sentidos con los que el sujeto se aproxima y vive tanto esta práctica social como la de evaluación.

Nos interesa pensar, siguiendo esta tradición, que toda conducta es *subjetivamente significativa* en tanto "*...tiene un significado para el sujeto que la realiza*" (Schuster, 1995, p. 24). Es decir, toda conducta implica para el sujeto el reconocimiento de un motivo que lo empuja a realizarla, comprender el sentido es "*...tratar de reconstruir el motivo que tuvo un individuo para actuar*" (Schuster, 1995, p. 24). Este actuar no es individual, no es una conciencia cerrada sobre sí misma, sino que " *las conciencias se van constituyendo juntas: yo no sé cómo ve exactamente el mundo el otro, pero sé que en cierto sentido no lo puede ver de maneras absolutamente extrañas al modo en que lo veo yo. De alguna manera puede haber intercambio*" (Schuster, 1995 p. 25).

En los siguientes relatos vemos cómo los sujetos de la práctica evaluativa docentes y alumnos van construyéndose mutuamente. Cada uno es lo que es, en tanto es para el otro:

> *"¿Considerás que la profesora valora el esfuerzo, lo realizado durante todo tu proceso de aprendizaje?*
>
> *-Me reservo la respuesta, a veces las personas son tan especiales…"* (Entrevista alumna N°2)

> *"¿Qué sienten tus alumnos en la instancia de evaluación?*
> *-Mucha ansiedad, porque nadie está muy seguro de cómo le va a ir. Por lo que charlo con ellos, lo que quieren es aprobar en ese momento…pienso que es eso, una de las cuestiones que ellos visualizan es aprobar, aprobar y aprobar…"* (Entrevista docente N°1)

> *"Los chicos son también intuitivos, saben cómo encarar esta instancia (la del examen)…te van caracterizando ellos…el docente va transmitiendo muchas cosas."* (Entrevista docente N°2)

Nuestra búsqueda del sentido presupone esta posibilidad de interpretación intersubjetiva de la realidad social. Por ello nos sedujo la potencialidad que tienen los **grupos focales** en este sentido. El principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serian posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales por ejemplo, la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Estas actitudes, sentimientos y creencias pueden ser parcialmente independientes de un grupo o su contexto social, sin embargo son factibles de ser reveladas por medio de una interacción colectiva que puede ser lograda a través de un grupo focal.

Pero, ¿por qué la búsqueda de sentido en la instancia de examen final? Si entendemos al examen como una práctica altamente ritualizada donde se superponen las relaciones de poder y saber (Foucault, 2006), vamos a conceptualizar la instancia de examen final de manera semejante a lo que Poggi (2003) denomina ***acreditación***

> *"… al acto a través del cual se certifican determinados conocimientos (a los que se les puede asignar una calificación); en otras palabras, la acreditación supone la certificación de capital cultural en estado institucionalizado (tal como Bourdieu define esta noción). En este sentido,la acreditación responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto."* (p. 10)

Justamente, como la acreditación responde a una lógica institucional el examen final es la instancia que nos ha parecido más potente (en cuanto a los sentidos que genera) para poder dar cuenta de las interpretaciones de los sujetos sobre las prácticas evaluativas. Como señala la autora, la acreditación

> *"Implica que es necesario cubrir ciertos requisitos formales para tener acceso a la certificación. La acreditación tiene una dimensión pública; vuelve explícita la delegación de poder hecha por la sociedad a la institución escolar y a los docentes, siendo una y los otros aquellos encargados de la tarea de certificar ciertas capacidades, conocimientos o competencias."* (Poggi, 2003.p. 10)

Esta interpretación del hecho evaluativo es la que se puede encontrar con más frecuencia en las entrevistas:

> *"Entrevistador: ¿Qué significa para vos evaluar?*
>
> *Alumna: Una forma que el docente tiene para saber la situación de cada uno, es decir, te evalúan para saber si sabes o no.*
>
> *Entrevistador: -¿Para qué te sirve la evaluación?*
>
> *Alumna: Simplemente para ver el rendimiento que tengo."* (Entrevista alumna N°3)

> *"Entrevistador: Los exámenes finales hasta el momento fueron como se los imaginaban o no?*
>
> *Alumno: Se torna como un trámite. Vos tenés que aprobar para poder pasar al otro año."* (Relato de un alumno en grupo focal)

Ritual, acreditación y control de aprendizajes se muestran en los relatos como categorías que despojan a la evaluación del lugar común de proceso para abrir la exploración hacia significaciones menos emparentadas con las retóricas del uso.

DESARROLLO

Trabajo de campo y primeros análisis

La primera fase del proceso de recolección de datos consistió en una serie de entrevistas y observaciones exploratorias que nos permitieron revisar y repensar la estrategia de investigación y, a la vez, identificar algunas categorías de análisis. La tarea inicial consistió en revisar el corpus de datos provenientes de las técnicas mencionadas y adoptar una serie de categorías analíticas a través del *método comparativo contrastante*. Este método consiste en tomar " *sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se pueden relacionar, y luego* [comparar] *con otros segmentos de información previamente categorizados"* (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 231). Las discusiones teóricas del equipo de investigación, ante el corpus de datos emergentes, comenzó a proporcionar algunos *conceptos sensitivos*[2]

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron con docentes y alumnos de los dos ISFD involucrados en el estudio. Dadas las características del objeto de estudio (el sentido de la evaluación) la muestra no necesitaba ser probabilística ni representativa de un universo, de modo que los informantes se seleccionaron según el criterio de oportunidad (Guber, 2008): privilegiamos docentes y alumnos que, en situación de examen final (febrero-marzo y noviembre-diciembre de 2008), se mostraran dispuestos a colaborar con la temática de investigación. También se realizaron observaciones y registros de las situaciones de examen final y, la ya citada técnica de grupo focal.

Las primeras cuestiones que nos han parecido interesantes, como sostienen Hammersley y Atkinson (1994), tienen que ver con categorías asociadas a lo que Margarita Poggi (2003) llama ***juicio informal***, es decir, juicios evaluativos que cuentan con un bajo nivel de explicitación, que decididamente no están institucionalizados y que tiene que ver con la imagen global que todo docente construye de su alumno. Aquí comienzan a aparecer algunos interrogantes de investigación que podrían permitirnos focalizar progresivamente la mirada sobre ciertos aspectos del fenómeno estudiado, siguiendo lo que Hammersley y Atkinson llaman estructura de **"***embudo***"** de los procesos de investigación.Uno de los docentes entrevistados pone en valor esta dimensión informal del juicio evaluativo. Pueden leerse aquí también elementos morales bastante claros:

> *"Más que un evaluador y un evaluado son dos personas que se juntan… para mi no es lo mismo el que viene y se está durmiendo porque se ha levantado a las seis, dejó al hijo llorando y se viene a clases…"* (Entrevista docente N°1)

El juicio informal, como elemento constitutivo de la evaluación pedagógica, es algo que se destaca con fuerza en relatos como el siguiente:

> *"Si usted hubiera visto, antes de ingresar al examen el profesor salía del curso, lo llamó a mi compañero por el nombre para que ingrese a dar el examen, siendo que era yo la que estaba por rendir y cuando me acerqué para decirle, me preguntó qué estaba por rendir y cómo me llamaba, ¿se imagina eso?. ¡¡¡No sabía mi nombre!!! Por más que esté en un primer año y sea la primera vez que lo tengo como profesor, ¿cómo puede ser que con mi compañero se lleve tan bien y sepa su nombre completo y a mí ni me reconozca? Lo que pasa, es que todo pasa por "preferencia" si te llevás bien con ellos, si les conversás y les caés bien, te aprueban sabiendo o no, entrás cinco minutos y listo, ya aprobaste, y yo que estudié me hizo sentir como que no sabía nada, claro lo que pasa es que como contesté todas las preguntas, no le quedó otra que aprobarme sea o no de su agrado."* (Entrevista alumna N°1)

2 Según Blumer (1954, citado por Hammersley y Atkinson, 1994) un *concepto sensitivo* "proporciona al usuario un punto de referencia y una guía para la aproximación a cuestiones empíricas (…) los conceptos sensitivos solo sugieren direcciones hacia dónde dirigir la mirada." (p. 230)

Ser un estudiante abnegado, estoico o un vago; "llevarse bien o mal" con el docente, son significaciones que los entrevistados asocian a los resultados de la evaluación, en donde docente y alumno construyen significados sobre el otro, de manera informal, que se transforman en insumos que terminan formando parte del juicio evaluativo.

Durante el proceso analítico de los datos, otra de las categorías que fueron focalizando nuestra atención se relaciona con lo que Perla Zelmanovich (2007) llama r*esponsabilidad* en la función docente. La autora, retomando aportes de Laurence Cornu (2002), invita a realizar un recorrido por el concepto, comenzando por uno de sus sentidos, la dimensión jurídica. Desde esta visión, "el ser humano es visto como 'causa' consciente y racional, a quien se le puede pedir rendición de cuentas. En esta perspectiva, el individuo es pensado como causalidad libre y sujeto de obligación" (p. 7). Para la práctica evaluativa, pensar la responsabilidad desde esta dimensión, se asemeja a "pedido de cuentas", siendo en el otro (en este caso el alumno) donde recae el resultado del acto evaluativo. Por lo tanto, se estaría reproduciendo un clima de época, una cultura posmoderna en donde "*el peso y la construcción de las mismas* [las pautas culturales], *así como la responsabilidad de su fracaso, recaen total y fatalmente sobre los hombros de cada individuo*" (p. 8). El relato de una alumna, además de poner en cuestión el sentido de la información que genera la evaluación, pone en relieve el supuesto de que la carencia y el déficit siempre está puesto en el alumno:

> "*Yo me saqué un dos la primera vez, ¿por qué me saqué un dos? Si yo no sé por qué me saqué esa nota, ¿cómo puedo tomar decisiones para mejorarme si no me dicen por qué me saqué un dos? ¿Me saqué un dos porque no estudié bien o porque no tengo una buena relación con el profesor? ¿Cómo hago para saberlo si no me lo dicen?*" (Entrevista alumna N°4)

Es el alumno el que debe "mejorarse". La evaluación muestra las "fallas" del otro, que es quien debe rendir cuentas, según nos comenta un docente entrevistado:

> "*¿Qué es evaluar? Para mí, por ejemplo, una prueba es justamente para probar, comprobar que es lo que los alumnos han aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuáles son las debilidades, algunos fallan en el escrito, otros en el oral, en qué es lo que falla cada uno para tratar de ayudarlo después…*" (Entrevista docente N°2)

En la evaluación, el evaluador se posiciona como por fuera de la situación, distante. Desde ese lugar el evaluador "vuelve después para tratar de ayudar". Sin embargo, el sentido de la *responsabilidad*, como cualquier sentido, se concentra, se dispersa en el juego de lo múltiple que es propio de las prácticas sociales:

"Entrevistador: ¿De quién es la responsabilidad (del éxito o fracaso del examen final)?
Alumno A: De los profes. Ellos fallan.
Alumno B: De quién depende, no sé. Pero por mi parte yo mismo soy responsable.
Alumno C: Creo que de los dos: 'cincuenta y cincuenta'." (Alumnos en grupo focal)

Nos resultó pertinente recurrir a la lectura de Cornu (1999) en tanto nos comenta que " *el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa*" (p. 4). En términos de relación pedagógica podríamos pensar lo siguiente: "*no es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo… la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso…*" (p. 4). Nos preguntamos, ¿el juicio evaluativo tan poco institucionalizado (y por lo tanto desconocido por el alumno) no termina produciendo aquello que dice ver? ¿No presupone el juicio evaluativo informal, no explicitado, una falta de confianza en el otro-alumno para habilitar un espacio de diálogo sobre aquello que decidirá su trayectoria académica? El tema de la confianza no es menor, según sostiene el mismo autor solemos creer que:

> *"Si la naturaleza humana es violenta, entonces la educación por su parte es pensada como una disciplina, en el sentido que debe disciplinarse al niño porque no se puede tener confianza en su naturaleza que es salvaje y algo de lo que hay que cuidarse". Confianza en el niño, confianza en el futuro docente…"* (Cornu, 1999.p. 2)

Los relatos que siguen dejan ver cómo el discurso del docente (de hecho, el discurso del dispositivo) en muchas ocasiones termina construyendo aquello que dice ver del alumno:

> *"Siempre la profe remarcó que está en uno perfeccionarse lo que más se pueda, porque hay que tener en cuenta que estamos en el nivel superior. No podemos venir a "chamullar", hay que venir bien preparados; si no, no te presentes…"* (Entrevista alumna N°5)

> *"Por lo que charlo con ellos, lo que quieren es aprobar en ese momento…pienso que es eso, una de las cuestiones que ellos visualizan es aprobar, aprobar y aprobar. Lo mismo en los parciales: si copio, mejor…ojalá que me aprueben."* (Entrevista docente N°1)

"Mi profe de mineralogía decía "si no sabes la Tabla de Mohs te desapruebo". Yo a mis alumnos les digo lo mismo. Son cosas que te van quedando y uno las va repitiendo..." (Entrevista docente N°1)

Contrastes y relieves: ensayando conclusiones

"En tanto que en el análisis etnográfico es extraño empezar a partir de una teoría bien definida y, de hecho, existen riesgos asociados a dicho punto de arranque, el proceso de análisis no puede, pero lo hace, radicar en las ideas previas del etnógrafo y aquella a las que puede tener acceso a través de la literatura. Lo que es importante es que esto no tome la forma de un prejuicio, forzando la interpretación de la información según un molde, sino que, por el contrario, se utilice como un recurso para dar sentido a esa información. Esto requiere el ejercicio de algo así como el nervio analítico, tolerando la incertidumbre y la ambigüedad en la interpretación propia y resistiendo la tentación de llegar a determinadas conclusiones." (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 228)

La clásica obra de Hammersley y Atkinson a la que hemos recurrido durante el proceso de investigación, nos invita a asumir las primeras precauciones teóricas en este trabajo. A partir de la descripción e interpretación presentadas en el análisis se podría desprender que los sujetos hacen y piensan de manera homogénea y, por lo tanto, se construye un sentido homogéneo en la interpretación teórica. Pensar desde este marco acarrearía el peligro de, por un lado, transformar la incertidumbre y la ambigüedad de la acción social en un relato unificante que estabilice la dispersión de la misma y, por el otro, que la propia conceptualización se imponga a la empiria del trabajo de campo, homogeneizando un sujeto.

Desde esta perspectiva, nuestras conclusiones no son un *reflejo* de la realidad sino una búsqueda de relaciones, en las que no necesariamente hemos podido escapar a los peligros enunciados. Solo nos queda sostener que la aparente homogeneidad de relatos y sentidos descriptos son solo una estrategia discursiva para darle visibilidad a una serie de categorías que nos han parecido estimulantes para reflexionar, invisibilizando a su vez muchas otras igualmente estimulantes pero que serían demasiados extensas de abordar para esta primera etapa de investigación.

De lo recorrido hasta aquí nuestra mirada ha decantado algunos sentidos, que transformamos en categorías, muestran algunas de las *tensiones* presentes a la hora en que los sujetos hablan sobre la evaluación.

Hablamos de tensión explorando un poco los sentidos que tiene el término desde la Biología, es decir, como *estímulo o sucesión de ellos de tal magnitud que tienden a romper la homeostasis del organismo*. Desde la *Física se define como el estado de un cuerpo sometido a la*

acción de fuerzas que lo estiran; o también, como *fuerza que impide separarse unas de otras a las partes de un mismo cuerpo cuando se halla en dicho estado.*

Creemos que los sentidos de las prácticas evaluativas que se desprenden de nuestro análisis marcan estas nociones de desequilibrio, de relación de fuerzas antinómicas pero inseparables, al que constitutivamente pertenece la práctica evaluativa.

Algunos de los sentidos que tensionan a la evaluación, intentando sintetizar nuestros resultados, fueron:

- ***La evaluación como acreditación:*** en este caso, lo que fue emergiendo del trabajo de análisis, es uno de los sentidos que suele reducir la evaluación a la acreditación. Es decir a "*... exámenes que se administran a los alumnos en algún momento en el que se produce algún corte formal en el proceso de aprendizaje*" (Poggi 2003, p. 11). De alguna manera, la práctica evaluativa del examen final deja de estar al servicio de la formación y de los aprendizajes, siendo un espacio administrativo de calificación. En tanto que es el otro-alumno el que tiene que acreditar/calificarse, solo él toma a su cargo la responsabilidad del resultado del examen
- ***La evaluación como juicio informal***: siendo la instancia de examen final un conjunto de prácticas y procedimientos fuertemente institucionalizados, nos llamó la atención la recurrencia con que aparecía esta categoría en docentes y alumnos. Como acabamos de señalar, su carácter de tensión se revela en el fuerte componente no explícito de estos juicios que, paradójicamente, están enmarcados en prácticas fuertemente institucionalizadas. Como dice Poggi (2003):

  > "*La evaluación informal, es decir, tanto el juicio implícito como el espontáneo, interviene en un dispositivo de evaluación. Y no solo revela las representaciones del docente, sino que supone la puesta en juego de diversas fuentes de información (que pueden provenir de los alumnos, pero también de sus padres, de otros colegas y de autoridades de la escuela). Esto requiere pensar, en consecuencia, en la interacción dinámica que se despliega entre el juicio evaluativo implícito y espontáneo, es decir, la evaluación informal, y el que se formula a partir de dispositivos institucionalizados de evaluación.*" (p. 12)

- ***La responsabilidad en la evaluación:*** por otra parte, la visión de evaluación como acreditación y el peso del juicio informal en los dispositivos evaluativos vienen acompañados de una mirada sobre la evaluación que solo toma en cuenta (aunque con algunas salvedades que también merecen explorarse) a uno de los polos de la relación pedagógica: el alumno. En este caso el peso del resultado de la evaluación/acreditación solo recae sobre el evaluado y no incluye al evaluador. Hemos inferido en las palabras de los sujetos que evaluar es "pedir cuentas" de lo aprendido, en este acto solo el alumno es responsable. Nosotros preferimos pensar que, como dice Zelmanovich (2007):

> *"Los docentes, cuando nos hacemos responsables de la enseñanza, somos garantes de la transmisión de la cultura, somos garantes de cuidar la inscripción de los jóvenes [y adultos] en una genealogía, al tiempo que cuidamos que haya lugar para ese proceso."* (p. 7)

Esta visión ética y política de la evaluación es la que no hemos podido inferir en los sentidos que los sujetos construyen en relación con la instancia de examen final, que justamente entra en tensión con la visión de evaluación como rendición de cuentas.

CONCLUSIONES

Desandando el camino recorrido

Cuando comenzamos a pensar a la evaluación como problema, partimos de un enfoque "crítico-ideológico" desde el que suponíamos, por un lado, que las prácticas evaluativas son ejercicio de violencia simbólica, y que por el otro son los aspectos "ocultos" (no explicitados) los que realmente tienen efecto en la práctica. Retomando los supuestos desde los que partimos, observamos lo siguiente:

- La cuestión de las prácticas evaluativas como ejercicio de violencia simbólica pretende la descripción de una realidad "objetiva" que en el marco en que se inscribe nuestro análisis presenta algunas dificultades epistemológicas. Comenzar a pensar los sentidos de las prácticas evaluativas desde conceptos fuertes, y muy definidos, como es el caso de "violencia simbólica" obstaculizaría la emergencia de nuevas categorías, propias de la dinámica con que estamos pensando las relaciones sociales. Por esto es que decidimos no recorrer el camino que señalaba este supuesto. Esto no quita que pensar la evaluación y el examen como manifestaciones de una violencia simbólica consecuente con ciertos intereses pueda ser uno de los sentidos con que se puede interpretar a la evaluación.
- Con respecto a la esquiva noción de "lo oculto", que en tanto parece remitir a lo oscuro, lo negado, lo no visible, no nos resultó demasiada fructífera para el análisis.
- Sí se nos han hecho más evidente un juego de tensiones (acreditación/evaluación; juicio informal/juicio formal; responsabilidad pedagógica/rendición de cuentas) en la etapa de análisis de datos. Pensamos estos elementos como tensiones, en tanto los sujetos construyen sentidos no siempre coincidentes con lo explicitado en la retórica institucional y pedagógica. Estos sentidos no surgen espontáneamente sino que pueden leerse en tanto "visiones del mundo" (a veces opuestas, a veces

alternativas, a veces complementarias) que entran en juego con los sentidos institucionales.

- Finalmente, hemos observado que hay parámetros no institucionalizados en las prácticas evaluativas (las tensiones abordadas son una muestra de ello) pero, sin embargo, nos queda el interrogante sobre los efectos que tienen en la evaluación/acreditación.

Por otro lado, la dimensión informal que nos está llamando la atención también nos mueve hacia otros interrogantes que habrá que hacer dialogar con el componente institucionalizado de la evaluación. En cuanto al componente institucionalizado, nos preguntamos: ¿cuál es la concepción de sujeto implícita en las normas oficiales para evaluar?, ¿cómo se registra y qué se hace con la información evaluativa?, ¿qué acceso tienen los docentes y alumnos a ella?, ¿hay *rituales* sancionados institucionalmente como valiosos a la hora de evaluar?, ¿qué espera la institución de la evaluación?, ¿al servicio de quién/es está la evaluación?

Es evidente que algunos de estos interrogantes tienden a pensar a la evaluación como mecanismo, como una tecnología dotada de una racionalidad y fines determinados, en clara alusión a la obra de Foucault (2002), en tanto la evaluación (el examen, en palabras del autor) permite, junto con otros mecanismos, la emergencia de un tipo de saber que en líneas generales está destinado al maestro y no al discípulo.

Si bien nuestro proyecto estuvo orientado a indagar el sentido de la evaluación en los docentes y alumnos de los ISFD del departamento Belén, particularmente en la instancia del ***examen final,*** nos dimos cuenta al desandar este camino (no lo planteamos al principio) que, antes que nada, la ejecución del proyecto abría un espacio para el trabajo intelectual en lo epistemológico y lo metodológico que resultó en una experiencia altamente formativa.

BIBLIOGRAFÍA

CORNU, L. (1999). La confianza como cuestión democrática. En H. QUIROGA, S. VILLAVICENCIO, P. VERMEREN (Comp.). *Filosofías de la ciudadanía: sujeto político y democracia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

CORNU, L. (2002). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. FRIGERIO (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Centro de estudios multidisciplinarios.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1998). *La Reproducción*. México: Distribuciones Fontamara.

CELMAN, S. (2004). Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa. En A. de Alba, *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

DELVAL, J. (1996). ¿Evaluación? No, Gracias, Calificación. *Cuadernos De Pedagogía*, 243.

DE ALBA, A. (1995). *Curricullum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.

GIROUX, H. (1988). Escolaridad y políticas del currículum oculto. En M. Landesman (Comp.), *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaola.

GUBER, R. (2008). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

POGGI, M. (2003). *La evaluación educativa y sus sentidos*. En Diplomatura en Curriculum y Prácticas Escolares, clase 24, FLACSO-Argentina.

RODRÍGUEZ, C. (2007). Dime como evalúas y te diré quién eres. *Serie Documentos de Investigación y Producciones Académicas de la Formación Docente de los Institutos de Educación Superior*. Dirección Provincial de Educación Superior, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca.

SCHUSTER, F. (1995). Exposición. Hermenéutica y ciencias sociales. En A.A.V.V., *El oficio*

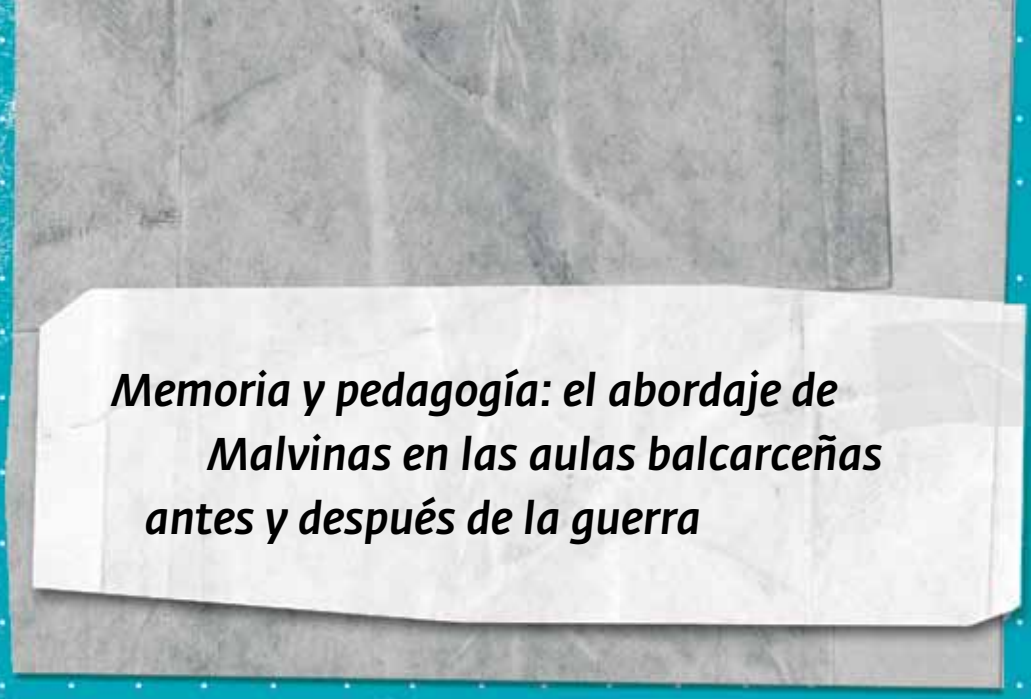
de investigador. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

VERNA, A. e IBÁÑEZ, C. (2003). *Evaluación de los Estudios Superiores. El Coloquio. Nuevas construcciones, nuevos aprendizajes*. Catamarca: UNCA.

ZELMANOVICH, P. (2007). *Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica.* En Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares, Seminario I, clase 4, FLACSO-Argentina.

ZIZEK, S. (2003). Introducción. El espectro de la ideología. En S. ZIZEK (comp.),

Ideología. Un mapa de la cuestión. Argentina: Fondo de Cultura Económica.



Memoria y pedagogía: el abordaje de Malvinas en las aulas balcarceñas antes y después de la guerra

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: María Viviana Pérez

Integrantes: Ana María Moyano, Daniel Alberto Virgili, Matías Ignacio Wibaux, Daniela Virginia de Santa María, Luciano Mario Cristaldo, Laura Silvina Finamor, María José García, María Lorenza Mascioni, Patricia Virginia Mucci, Armando Walter Poblet, María Soledad Ziella.

ISFD Sede: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 32.

Región 20. Balcarce. Provincia de Buenos Aires.

INTRODUCCION

El proyecto se enmarca en una metodología basada en la investigación, entendiendo a esta última como un eje articulador de las múltiples actividades que se desarrollan en el aula donde la cuestión se plantea en términos de tema–problema que enmarca las instancias del proceso de enseñanza aprendizaje (Merchán Iglesias y García Pérez, 1999). Creemos conveniente que los alumnos se acerquen al pasado reciente desde la investigación aúlica participando activamente en la elaboración y discusión del conocimiento histórico. En este sentido podemos decir que nos posicionamos en el plano de la construcción de una pedagogía de la memoria. Como plantea Inés Dussel (2001), "... la transmisión de la memoria del trauma histórico comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones" (p. 67). Debemos pensar que una pedagogía de la memoria es una pedagogía del tiempo ya que implica la memoria del pasado, del presente y también del futuro. Y a su vez, implica un compromiso del docente en tanto la mediación intelectual para la conciencia social es justamente la construcción de una pedagogía de la memoria. Como dice Follari (1994):

> *"...lo alternativo se define en tanto proyecto contra-hegemónico o en vías de construir una nueva hegemonía, en tanto proyecto consciente y voluntario de organización en una dirección determinada. En este proyecto, el rol del intelectual crítico es indelegable: no podemos suponer que la conciencia social se construya espontáneamente y sin mediación intelectual: el sujeto no se constituye desde sí sino desde el otro "(p. 74).*

Estas discusiones y debates teórico-metodológicos que constituyen la pedagogía de la memoria han alcanzado en los últimos tiempos el tratamiento de la guerra de Malvinas y su transmisión intergeneracional.

En este sentido, la problemática de Malvinas ha generado múltiples reflexiones en los últimos tiempos. Algunos autores se han centrado especialmente en la identificación entre Malvinas y la Nación en el imaginario colectivo de los argentinos; tal como lo expresa Rosana Guber (2001): "*...argentinos y extranjeros contribuyeron a reunir las Islas Malvinas con la Nación y el pueblo; forjando las bases de una extensa y vigente "causa nacional y popula"* (p. 22).

Por otra parte, en la escuela la enseñanza de Malvinas ha comenzado a ser también una preocupación de algunos investigadores interesados en develar el papel de la institución escolar como modeladora de ciertas nociones y valores (en algún punto de carácter dogmático) vinculados con la identidad nacional. En palabras de Luis Alberto Romero (2004):

> "*...el tema Malvinas arrastra como ningún otro la prescripción de visiones, actitudes, y comportamientos, para los autores y los lectores, en tanto miembros del cuerpo nacional. Estos (los argumentos) parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda, ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles (...) finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir*" (p. 70).

De esta manera, podemos observar cómo Malvinas se ha constituido en una temática cuya transmisión y enseñanza (especialmente la de la educación primaria) estuvo cargada e impregnada de sentimientos y valores en pugna si consideramos que "*...la transmisión es un proceso denso cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos, deseos*" (Dussel, 2001, p. 72). En definitiva, es nuestra intención indagar no solo sobre las prácticas docentes, experiencias aúlicas y dispositivos instituciones vinculados a la enseñanza de Malvinas, sino profundizar en el aspecto más abarcativo de la transmisión intergeneracional, ubicando a los alumnos en la tarea central de reflexionar sobre ella. La idea es fortalecer prácticas que permitan ver a

> "*...la nueva secundaria como el espacio privilegiado de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de la practicas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que le posibiliten fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para lo cual los adultos de la escuela ocupan un lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones*" (Prediseño curricular para la educación secundaria. 2° año, 2007, p. 9).

Este trabajo pretende constituirse en un aporte a docentes y alumnos del distrito de Balcarce en función de recuperar del pasado reciente una problemática impactante, como es Malvinas, que permite un contacto directo con sus protagonistas; generando una posibilidad de análisis abarcativo que incluye diferentes fuentes de información (testimonios orales, material bibliográfico y audiovisual), y que da lugar a la recuperación de vivencias y "sensaciones" de los actores sociales involucrados, provocando un doble efecto en el educando: la adquisición del saber pero también la experiencia de vida que los forma como ciudadano y como persona. Como sugiere Dora Schwarztein (2008), lo importante de una historia local y el interés pedagógico de la historia oral es que aprovechan "...*para el aprendizaje simultáneamente la atracción de lo concreto y cercano y de lo distante y diverso*" (p. 144).

De esta manera, uno de los objetivos generales de este proyecto se propone facilitar la reflexión docente con el objeto de acceder a nuevas estrategias que permitan la transformación de la práctica dando lugar a un espacio de discusión sobre la memoria del pasado traumático de la Argentina generando ámbitos de participación de los alumnos en la construcción del conocimiento histórico. Asimismo, nuestra propuesta plantea, como objetivos particulares, reflexionar sobre la transmisión intergeneracional de la historia contemporánea y su papel en la construcción de la memoria colectiva discutiendo el papel que juega la escuela en este proceso. De allí que nuestro principal interés es examinar cómo se ha abordado la enseñanza de la temática Malvinas, antes y después de la guerra de 1982, partiendo de algunas hipótesis e interrogantes que guían nuestra investigación. En primer lugar, partimos de la idea que en los últimos veinte años, la temática Malvinas ha ido perdiendo presencia en las aulas focalizándose solamente en la guerra y la decisión política de la Junta Militar. Esta cuestión podría indicar un fenómeno de *desmalvinización* de las propuestas docentes y la currícula educativa que en algún sentido resignificaría el vínculo que existió históricamente entre la escuela y Malvinas marcado hasta el regreso democrático por un fuerte sesgo nacionalista. En este sentido, nos interesa explorar qué transmiten hoy las instituciones educativas sobre Malvinas, discutiendo hasta qué punto los jóvenes de hoy comparten con las generaciones precedentes un sentimiento en común respecto a las Malvinas.

Para poder responder todos estos interrogantes y dilucidar estas hipótesis de trabajo, se ha propuesto la realización de entrevistas personales a docentes y excombatientes a fin de explorar la transmisión y enseñanza de Malvinas en diferentes momentos históricos. Por otra parte, se ha llevado adelante un minucioso análisis de los textos y manuales escolares disponibles en diversas bibliotecas de la ciudad, tratando de rastrear cómo la producción bibliográfica ha modificado el abordaje de dicha temática en cuanto a contenidos, enfoques e información presentada en dichas obras.

DESARROLLO

Malvinas y la escuela

El proyecto de trabajo inicial se propuso en un primer momento como la articulación de dos instancias, una de acuerdos y reflexión con los docentes y otra de investigación fuera y dentro del aula, ya que nos interesaba profundizar en la transmisión intergeneracional de la memoria histórica, proceso que va más allá de las experiencias educativas e incluye a todo el colectivo social. Respecto a esto, debemos señalar que al implementarse se focalizó exclusivamente en la tarea investigativa y de reflexión con los docentes involucrados sin profundizar la vinculación con las instituciones y el trabajo áulico con los alumnos[1].

La investigación se desarrolló entonces en dos dimensiones: el análisis de la bibliografía presente en las bibliotecas públicas municipales y en las de colegios (instituciones destino) y la realización de entrevistas a dos grupos de actores: docentes y excombatientes de la localidad. Los primeros nos transmitieron sus experiencias como docentes y los segundos narraron sus vivencias como estudiantes y su actual participación en charlas en las escuelas; en ambos casos trataron, desde sus perspectivas, la temática propuesta antes y después de 1982.

En este sentido, abordamos la historia oral como metodología para la construcción de fuentes orales que nos permitan indagar y subrayar en las vivencias individuales y colectivas la diversidad, los cambios, el conflicto, las experiencias, las subjetividades (Necochea Gracia y Pozzi, 2008).

Manuales, textos y lecturas sobre Malvinas

El relevamiento de manuales y textos escolares estuvo centrado en el material bibliográfico presente en las bibliotecas -tanto públicas como de las instituciones educativas- de Balcarce. Asimismo, la búsqueda de textos escolares fue orientada por los testimonios de los docentes, quienes enfatizaron en las entrevistas qué tipo de material era y/o es utilizado en sus clases. Como primera observación, se ha podido constatar que en las bibliotecas, los libros que se hallan a disposición corresponden, en su gran mayoría, a ediciones de más de veinticinco años atrás. Dichas obras abordan la cuestión de Malvinas principalmente desde una perspectiva geográfica, muy descriptiva de la situación territorial como de los recursos naturales (flora-fauna), incluyendo

1 Este recorte del proyecto inicial surgió como recomendación de los coordinadores y responsables del INFD en las Jornadas de Capacitación, en las que sugirieron priorizar la tarea de investigación por sobre las modalidades de intervención propuestas en el proyecto original. No obstante ello, los resultados de la investigación serán plasmados en una publicación destinada a favorecer la discusión sobre la temática y generar un mayor impacto en las prácticas pedagógicas actuales.

cartografía del Atlántico Sur. En cuanto al aspecto histórico, el mismo se remite, generalmente, a una breve referencia de los sucesos acaecidos en 1833 y se cierra con un lacónico comentario refiriendo a la constante solicitud del Estado nacional por la soberanía sobre las islas ante los organismos internacionales. Por ejemplo, en el texto de Floreal Rossi (1969) se plantea que "*...la República Argentina ha reiterado su protesta frente al acto de la fuerza y la ocupación ilegal. No ha cesado de reivindicar la devolución de las islas que le pertenecen*" (p. 48). Esto se debe, indudablemente, al marco teórico imperante en esa época, tanto para la geografía como para la historia. Es decir, todo se explicita excluyentemente desde la descripción física y el relato acontecimental. Como expresa Luis Alberto Romero (2004), muchos de los manuales escolares editados en las décadas de 1950 y 1960 fusionaron en sus textos los aportes de la Nueva Escuela Histórica y el revisionismo, que pese a sus discrepancias, coincidían en insistir en el discurso de la nacionalidad con una marcada preeminencia del criterio territorial y una estructura narrativa centrada en el relato político militar (p. 45-49). Siguiendo lo propuesto por Vicente Palermo (2007), esta insistencia en lo territorial sería un rasgo de la cultura política contemporánea y del nacionalismo argentino marcado por una importante carga de expresiones que identifican patria y tierra como sinónimos. Según sus palabras, "*... la relación imaginaria de los argentinos con el territorio nacional mantiene pues hoy día muchos de los rasgos configurados en largos años, entre ellos un vago temor de pérdida...*" (p. 55). En algunos manuales de texto, el lenguaje utilizado remite claramente a esta perspectiva con expresiones como "dominio indiscutible", "inaudito atropello", "nuestro país tuvo que soportar el ultrajo", para referirse a la ocupación británica de las islas en 1833 (Drago, 1981, p. 51).

Los libros que se corresponden con ediciones posteriores al conflicto de 1982 suelen aportar muy poco desde la geografía y generalmente se excluyen los mapas de referencia o acompañan el texto solo a modo decorativo (tamaño insignificante que imposibilita su observación detallada). Pero en cuanto a las referencias históricas, estas aparecen tratadas en capítulos diferenciados (separadas de Geografía en los libros de Ciencias Sociales o en capítulos diferentes de acuerdo a un orden cronológico si se tratan de textos de Historia) con un mayor desarrollo de los acontecimientos bélicos y acompañados casi siempre de un mapa de las islas que indica las operaciones terrestres llevadas a cabo entre abril y junio de 1982. En estos textos, se recurre a la inclusión de algunas imágenes solo a título ilustrativo sin proponer una lectura crítica de las mismas, como las de portadas de diarios de la época, fotografías de soldados o escenas del desembarco argentino en las islas (Miretzki, Royo y Salluzzi, 1991, p. 336)

En la Biblioteca Pública Municipal se han encontrado obras generales y material de referencias publicados en los últimos diez años que presentan una muy buena y completa información donde se ubica el tema de Malvinas dentro del contexto del llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983); por ejemplo, el Atlas Histórico de Mir-

ta Lobato y Juan Suriano (2000) y la Historia General de Mario Rapoport (2000). En la hemeroteca de dicha institución se cuenta también con diarios y revistas de la época (Clarín, La Nación, Gente) que podrían ser utilizados como para el trabajo en el aula.

Para los docentes, la biblioteca local del Centro de Investigación Educativa (CIE) cuenta con libros de ediciones que van desde mediados de la década de 1960 hasta el año 2000. El material que se corresponde con ediciones posteriores a la década de 1990 contextualiza el tema dentro del Proceso y destacan especialmente las consecuencias políticas, es decir hace más hincapié en el contexto internacional (Guerra Fría y dictaduras latinoamericanas) que dio plafón a los acontecimientos y la apertura democrática como consecuencia del fracaso del gobierno de facto. En estos casos, se suele dedicar muy poco espacio a la temática, haciendo referencia a la guerra de Malvinas como uno de los tantos aspectos del régimen militar sin utilizar ayudas visuales ni fuentes documentales para ampliar la información. Así, algunos manuales mencionan la Guerra de Malvinas como uno de los factores determinantes (además de la inquietud social, la crisis económica y las disputas internas de las FFAA) para el final del régimen militar, aunque solo se destina un párrafo para abordar la temática (de Privitellio, 1998, p. 209). Solo en algunos casos se presentan ciertas imágenes ilustrativas -la portada de la revista *Time* del 14 de julio de 1982 con el título "Falklands. The Bitter End? Reagan at the Summit" -o una fotografía de Juan Pablo II en su arribo a la Argentina acompañada de un recuadro que explica los motivos de la llegada del Papa a nuestro país (Cibotti, 1997, p. 164).

Las voces de los docentes

El análisis de las entrevistas a docentes que se desempeñan profesionalmente en la actualidad y comenzaron su carrera antes del conflicto, nos ha permitido establecer algunos parámetros sobre el abordaje de la temática, tanto desde el material utilizado como desde las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que se realizaron un total de doce entrevistas a directivos y docentes, incluyendo tanto a profesores de Geografía como de Historia.

Según los testimonios recogidos, los libros de texto utilizados por los estudiantes y preferidos por muchos de los docentes en la actualidad son los de ediciones más antiguas porque les resultan más cargados de información específica, descriptiva y no conflictiva. Como expresó una profesora de Geografía:

> *"Para buscar material de Malvinas me tengo que remitir a bibliografía de antes. Desde las direcciones hay libertad de trabajo para tratar el tema, pero depende solo del docente."*(Entrevista Docente N°1).

La mayoría de los testimonios coincide en que se parte como base del desconocimiento general de los alumnos sobre la situación de las islas y que se encuentra en aquel material didáctico una ayuda importante para que puedan acercarse al tema a partir del conocimiento espacial de dicho territorio. Así, este corpus aportaría datos aparentemente objetivos ya que no presentaría una interpretación explícita del autor. Este es el comentario que realizan especialmente los docentes de Geografía, mientras que los profesores de Historia observan en esos libros los mensajes nacionalistas que interpelan al lector a no olvidar la soberanía de esas tierras lejanas, pero prefieren trabajar con libros de texto de ediciones más recientes porque en aquellos no hay referencias al conflicto de 1982. La mayoría de los docentes entrevistados (8 sobre un total de 12) destacan la pobreza del material cartográfico de los libros de texto (no hay mapa físico sino croquis con referencias bélicas). En referencia a ello, resulta muy ilustrativo el testimonio de una profesora de Geografía:

> "*...la bibliografía de aquel entonces tenía cartografía de la Argentina completa. Inclusive Malvinas estaba en mapa aparte bien grande, con mucho detalle, las poblaciones, que en realidad era solo una, el resto eran estancias. Ahora todo es muy chiquitito. Yo les digo a los chicos que es un problema de costos. Pero en el fondo creo que es una mirada distinta del país...*" (ED N°2)

A su vez, este mismo testimonio puede dar cuenta de cómo se formulan actualmente las prácticas docentes para abordar la temática, sugiriendo también las dificultades que hay en encarar el tópico de Malvinas frente a jóvenes que han transitado su infancia en tiempos de silenciamiento y olvido de la "causa Malvinas":

> "*...la bibliografía de ahora no despierta en los chicos tanto ese sentimiento de soberanía. Eso se lo tenemos que ayudar a desarrollar nosotros, con mucho trabajo y otra creatividad. No se piensa en el territorio de Malvinas, ni en de la Argentina (...) ¿Qué importancia tienen las Malvinas si son tan poca superficie?, preguntan los chicos. Yo les digo que son más de tres Balcarce y que no es solo la superficie sino la zona económica exclusiva que hoy explota Inglaterra, aún fuera de esa zona. Les hablo de que se sigue reclamando en la U.N., pero ellos no le dan importancia. La globalización ha desdibujado este sentimiento de pertenencia. La celeste y blanca está solo para un partido de fútbol...*" (ED N°3)

Los testimonios de los entrevistados nos acercaron también a sus evocaciones y recuerdos sobre su rol como alumnos. Una docente de Historia resaltó el lugar ocupado por el lenguaje de la defensa de la soberanía cuando ella asistía a la escuela: "*De chica*

era muy fuerte la idea: las Malvinas son argentinas y hay que recuperarlas. Sin demasiada justificación, ni fundamentación. Sí como extensión de la plataforma continental. Dibujábamos el contorno de las islas, les poníamos la bandera" (ED N°4). Otra docente de Geografía rememoró la insistencia de directivos y docentes en la década de 1960 sobre los derechos soberanos de nuestro país sobre las islas: "*Sí, recuerdo en los 60' a los gobiernos militares bajando la línea de que las Malvinas son argentinas, y repetirlo, repetirlo, repetirlo*" (ED N°5). De esta forma, emerge con fuerza la centralidad que tuvo la escuela primaria en la construcción de ciertas nociones y sentimientos en referencia a la soberanía argentina sobre Malvinas mediante el recurso de las efemérides y una visión anclada fuertemente en lo geográfico. Algunos directivos expresaron que antes de la guerra"*...su enseñanza estuvo restringida únicamente a los aspectos puramente geográficos, como de hecho constaba en los diseños curriculares en el área de geografía*" (ED N°6).

Partiendo de la importancia asignada a la escuela y a los docentes en la transmisión intergeneracional de determinados valores y significados de la causa Malvinas, cabe preguntarse qué sucedía antes del enfrentamiento bélico en los espacios de formación docente. Las voces de algunos docentes presentan datos significativos sobre este tema. Una de las profesoras de Geografía resaltó que:

> "*...en mi formación como docente el tema también era muy de bajada de línea. Las Malvinas son argentinas, están en la plataforma continental, tienen una conformación geológica similar a la de la Patagonia, el famoso uti possidetis, etc. Así que la formación y el criterio que tuve luego lo fui haciendo pura y exclusivamente a partir de rupturas personales...*" (ED N°2)

En la formación de los docentes de Historia durante la década del ´70, parece reafirmarse el lugar ocupado por la perspectiva revisionista y marcadamente nacionalista de su abordaje, pese a que algunos docentes indicaron que no se trataba de una problemática específica dentro del plan de estudios. Una docente que se formó en la Universidad en la década de 1970 expresó que

> "*...sí, se hablaba de que España había tomado posesión. Desde el punto de vista de José María Rosa se veía el gobierno de Rosas, desde el punto de vista nacionalista. Pero era un tema como dentro de..., formando parte de..., no era un tema central. También se veía el reconocimiento que tanto Francia como Inglaterra habían hecho de los derechos de España, que quedaba como un antecedente de posesión y de herencia*". (ED N°7)

Hasta aquí algunas referencias al abordaje antes de la guerra. ¿Qué nos dicen los docentes sobre el tratamiento actual de la causa Malvinas? ¿Podemos sugerir que las aulas balcarceñas asistieron a un proceso de desmalvinización tal como muchos perci-

bieron en la sociedad argentina luego de 1982? Algunos autores sugieren que Malvinas pasó de ser un símbolo de unidad nacional a un símbolo de vergüenza y antagonismo que llevó a una organización de la memoria por el rechazo y la negación (Guber, 2001, p. 165). Vicente Palermo (2007), por el contrario, sugiere que la insistencia en la desmalvinización termina borrando "*...los límites entre el "olvido" de la guerra, real, y el "olvido" de la causa, ficticio*", ya que plantea que "*...la retórica de la desmalvinización, reprochándole insistentemente a la sociedad por haber ´olvidado`, aviva la llama de la causa.*" (p. 303). Sea por un mandato social forjado desde la vergüenza y el dolor, sea por decisiones políticas en materia educativa o por la dificultad de afrontar un pasado reciente traumático –que no se restringe a la guerra – la cuestión de Malvinas ha quedado silenciada, olvidada y relegada en las aulas. Muchos de los docentes reconocieron esta situación en las entrevistas, alegando diversas explicaciones por ejemplo: "*no es un tema, además, al que se le dedique mucho tiempo. Son los últimos temas y tampoco se llega en Historia de 2º, y encima con las pruebas de integración que tenemos ahora*" (ED N°5). Otros testimonios parecen dar cuenta de los obstáculos que enfrentan los profesores para proponer un abordaje de la temática en sus clases, tal como se manifiesta en el relato de una profesora de Geografía:

> "*Yo trato de darlo, pero el libro de texto no lo trata, no habla. Yo les hablo de cómo fue el avance sobre las Georgias, el desmantelamiento de la factoría sin comunicárselo previamente al Foreign Office para tener la justificación para invadir Malvinas...*" (ED N°1)

Además de ello, su experiencia parece indicar una distancia marcada de significados y sentimientos entre el docente y sus alumnos respecto a Malvinas. Esta misma docente sintetizó la actitud de muchos estudiantes al hablar de Malvinas: "*...los chicos dicen "Si yo estuviera en lugar de un kelper, ¿qué voy a elegir, ser argentino?*" (ED N°1)

Las voces de los excombatientes

> *Sobre las efemérides recuerdo una oportunidad, poco tiempo después de la guerra, invitamos a los ex combatientes, no fueron, a pesar de que habían dicho que sí, no sabemos por qué. Creo que en realidad no querían hablar de eso, que todavía tenían mucho dolor. Los 2 de abril saludo a los ex combatientes que conozco y aún ahora algunos de ellos no quieren siquiera tocar el tema.* (ED N°8)

Tal como se expresó en la introducción, uno de los propósitos de la investigación consistía en recuperar las voces de los excombatientes de Balcarce, no solo en su carácter de protagonistas de la guerra sino también intentando recabar sus opiniones

sobre la relación entre la escuela y Malvinas. En este primer abordaje, se realizaron dos sesiones de entrevistas grupales de las que participaron cuatro excombatientes de la localidad. En dichas instancias, se les solicitó que nos comenten sus recuerdos del tema Malvinas como alumnos y la mirada que tienen desde la actualidad a partir de las charlas que dan en los colegios.

En algunos casos el recuerdo es difuso, pero generalmente las referencias que hacen del tema se corresponden con el abordaje desde los libros de lectura (educación primaria) donde leían poesías o referencias concisas sobre la usurpación y el reclamo. Luego, les resultan más cercanos los recuerdos desde las efemérides y lo relacionan inmediatamente al cambio que ha habido de fechas en los últimos años en esa cuestión[2]. Nos indicaron que luego del conflicto les costó muchísimo volver a hablar del tema incluso entre los mismos veteranos y que se podría decir que recién después de transcurridos veinte años de sucedidos los hechos pudieron comenzar a exteriorizarlo. Uno de ellos expresó el siguiente comentario, compartido por el resto de sus compañeros: *"Qué cosa…ahora…cuando nuestros hijos tienen la misma edad que nosotros cuando fuimos a las islas, pudimos echarnos a hablar"* (EFC N°1).

A aquellos que han tenido experiencia de dar charlas a estudiantes, les llama poderosamente la atención el desconocimiento general de los jóvenes sobre las Malvinas y el silencio o apatía con que acompañan sus relatos; mientras que resaltan que los escolares primarios – desinhibidos por su corta edad – suelen pedirles detalles de la guerra ("*¿ud. cuantos mató?*"). Resulta interesante que la labor desarrollada desde las asociaciones de excombatientes y veteranos de guerra permitió volver a instalar en los espacios áulicos la discusión sobre Malvinas, convirtiendo a los protagonistas de la guerra en "emprendedores de la memoria" (Jelin, 2002). De esta forma, no solo se abocaron a la transmisión de sus experiencias, sus historias, sus memorias individuales sobre el conflicto bélico, sino que también, en algún sentido, reinstalaron la causa Malvinas y la reflexión sobre la soberanía argentina sobre el archipiélago. Además, muchos de los excombatientes que han llevado adelante una activa tarea de difusión cultural y acercamiento a las instituciones educativas han resaltado con entusiasmo y esperanza que en los últimos tiempos han observado un mayor interés y preocupación de parte de autoridades y docentes en contar con su presencia en las aulas, a través de charlas y clases especiales durante todo el año y no solo vinculados con las efemérides o las fechas conmemorativas[3].

A su vez, manifiestan vivamente su preocupación por el abordaje de Malvinas en las

2 Para un análisis detallado de las interpretaciones y miradas de los excombatientes y el lugar ocupado por sus instituciones en la sociedad argentina luego de la guerra, véase Guber (2009).

3 Estas cuestiones no solo fueron planteadas en las entrevistas sino que fueron uno de los ejes de debate en las Jornadas de Reflexión sobre Memoria y Pedagogía que desarrollamos en el marco de esta investigación, en la que participaron especialistas en historia oral y miembros de asociaciones de veteranos y excombatientes de Balcarce y Mar del Plata, además de alumnos de formación superior y educación media, y público en general.

aulas como un aspecto más a tratar dentro de la política llevada a cabo por las juntas militares del Proceso. Consideran esos hechos como una gesta muy digna, una causa nacional que no debe verse confundida con el terrorismo de Estado ejercido por el gobierno de facto. Resulta interesante también resaltar una percepción que se hizo presente en muchas de las voces de los excombatientes: su participación como soldados en la guerra en 1982 reforzó y consolidó el sentimiento de identidad con las Islas Malvinas. Su idea de una lucha en defensa de la soberanía nacional no se forjó en sus experiencias en el campo de batalla sino que provenía de su pasado escolar, de los valores y sentimientos inculcados especialmente en la escuela primaria.

Por todas estas razones, los excombatientes han expresado su profundo interés en dejar testimonio de los hechos para que cuando ellos ya no estén, las generaciones futuras no olviden el justo reclamo de la soberanía ni de la sangre que fue vertida para lograr ese objetivo. El problema que perciben es que no se ha desarrollado aún un relato que *"diga toda la verdad"*.

CONCLUSIONES

> *"¿Qué hacer cuando en lugar de educar a un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás? Entonces el acuerdo es imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instrucciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano, porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo".*
> *J. Rousseau* (citado en Carretero, 2007)

En primer término, a modo de balance de la investigación, quisiéramos expresar la dificultad de abordar la problemática seleccionada dado que descubrimos que la mirada hacia la misma no era unívoca. En muchos casos convivían dentro de nosotros diferentes perspectivas que entraban en conflicto cuando abordábamos las lecturas teóricas o recibíamos los diversos comentarios de los entrevistados. No se trataba simplemente de marcos teóricos sino de algo más visceral, de algo marcado en nuestras conciencias desde niños: el mandato de una tradición escolar nacionalista que chocaba con miradas más desapasionadas desde los nuevos paradigmas científicos. En ese sentido, hemos tratado de consensuar nuestras ideas para darle coherencia al análisis.

Uno de los interrogantes y una de las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación se han constituido como ejes de la misma y nos indican la orientación a la hora de realizar un balance parcial de nuestros aportes: ¿Qué vínculo existió históricamente entre la escuela y Malvinas? ¿Se puede afirmar que el abordaje de la problemática de Malvinas estuvo impregnado por una marcada concepción de patriotismo hasta el regreso de la democracia?

Indudablemente, la escuela ha sido el transmisor privilegiado del Estado-Nación para propagar y mantener a lo largo del tiempo ciertos principios que mantengan su cohesión. Esto explica la perspectiva nacionalista de la problemática de Malvinas que se mantuvo prácticamente a lo largo de todo el siglo XX, hasta 1982. En este sentido, tanto los testimonios recogidos como el relevamiento de los manuales nos han permitido identificar a la guerra como un quiebre ineludible en el abordaje de la causa Malvinas en el ámbito educativo. En algún sentido, el trauma de la guerra (o la vergüenza de la derrota, para muchos) llevó a un silenciamiento, un ocultamiento y una negación. No obstante, algunos especialistas sugieren que este silencio fue sucedido por una transformación en el abordaje del tema que se está empezando a observar muy paulatinamente en los libros de texto o, al menos, en una mayor producción bibliográfica y/o artística referida a Malvinas (Guber, 2001 y Guber, 2009). Resultaría interesante profundizar en el futuro el análisis de los libros de texto, pero focalizando nuestra atención en manuales escolares u obras destinadas al nivel primario, habida cuenta de la importancia asignada (por los diversos entrevistados a los primeros años de las escuela primaria) en la construcción de determinados valores y sentimientos vinculados con los derechos de soberanía de nuestro país sobre las Malvinas

Cabría hacerse aquí una pregunta de fondo ¿cuál sería el rumbo a seguir en la educación nacional del siglo XXI? ¿Continuar con el adoctrinamiento o, tal como lo plantea la cita de Rousseau, establecer otro tipo de valores que permitan al futuro ciudadano tener una mayor posibilidad de autonomía en el pensamiento, aún en cuestiones de política?

Este interrogante nos sugiere también otros problemas: ¿qué tipo de textos o material de estudio deberíamos esperar o hacia cuál propender para superar un tema tan polémico como el de la discusión de la soberanía de un territorio? Cuestión que siempre queda entrampada entre parcialidades. Tal vez, la producción de un material (libros, cine, documentales) que se componga por las voces y las memorias de todos los involucrados (de la multiplicidad de actores, argentinos, ingleses, kelpers) pueda ser una respuesta y un avance para superar la vieja receta nacionalista.

Considerando a la escuela como la gran validadora de los contenidos y abordajes, sigue siendo de crucial importancia la renovación de los materiales de estudio y la formación o capacitación de los docentes a cargo. Pero esta cuestión escapa a nuestro análisis y merecería una investigación en sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la Memoria. En S. GUELERMAN (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp. 65-96). Buenos Aires: Editorial Norma.

FOLLARI, R. (1994). Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, 22.

GUBER, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GUBER, R. (2009). *De chicos a veteranos. Nación y Memorias de la Guerra de Malvinas*. La Plata: Ediciones Al Margen.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.

LOBATO, M. *y* SURIANO, J. (2000). *Atlas histórico de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MERCHÁN IGLESIAS, J. y GARCÍA PÉREZ, F. (1999). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En B. AISENBERG, y S. ALDEROQUI (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 182-202). Buenos Aires: Paidos.

NECOCHEA GRACIA, G., POZZI, P. y otros (2008). *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral*. Buenos Aires: Imago Mundi.

PALERMO, V. (2007). *Sal en las heridas***.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

ROMERO, L. A. (coord) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SCHWARZSTEIN, D. (2008). La historia oral en la escuela: guía de proyecto y entrevista. En G. NECOCHEA GRACIA y P. POZZI, y otros, *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral* (pp. 131-150). Buenos Aires: Imago Mundi.

RAPOPORT, M. y otros (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Macchi.

MANUALES Y TEXTOS ESCOLARES RELEVADOS:

AAVV (1965). *Geografía política y económica de la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

COSMELLI IBÁÑEZ, J. (1962). *Historia de las Instituciones Políticas y Sociales Argentinas*, Buenos Aires: Editorial Troquel.

CIBOTTI, E. (1997). *Ciencias Sociales 8. Historia, 3º Ciclo EGB*. Buenos Aires: A-Z Editora.

DE PRIVITELLIO, L. y otros (1998). *Historia del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

DRAGO, A. (1981). *Historia 3*. Buenos Aires: Editorial Stella.

ETCHART, M. y DOUZÓN, M. (1962/1980). *Historia 3: Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo.* Buenos Aires: Editorial Stella.

FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1967/1980). Historia Argentina y el mundo contemporáneo. Buenos Aires, Editorial Stella.

FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1969/1994). *Historia Institucional Argentina y Americana (desde 1810). Quinto Año del Bachillerato*. Buenos Aires, Editorial Stella.

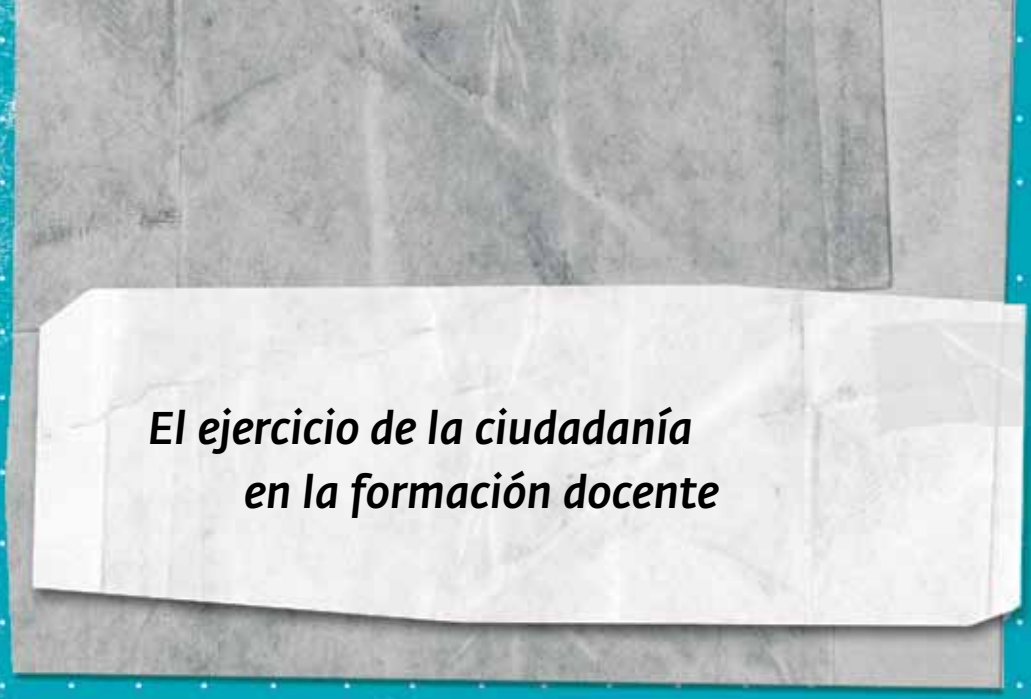
MIRETZKY, M.; ROYO, S. y SALLUZI, E. (1991). *Historia 3: La organización y desarrollo de la Argentina y el mundo contemporáneo.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

ORTEGA, E. (1970). *Historia de la República Argentina.* Buenos, Aires: Editorial Kapelusz.

PERSELLO, A. y otros (2008). *Historia Argentina, América Latina y el mundo (desde 1770 hasta nuestros días).* Buenos Aires: Editorial Santillana.

PIGNA, F. y otros (2000). *Historia. El mundo contemporáneo, Serie Polimodal A-Z*. Buenos Aires: A-Z Editora.

ROSSI, F. (1969/1993). *Geografía Humana de la República Argentina. Quinto Año del Bachillerato*. Buenos Aires: Editorial Stella.



El ejercicio de la ciudadanía en la formación docente

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Mariana Ferreyra

Integrantes: Liliana Vietti, Evangelina Corónica, María Rosa Alcaraz, Melina Canavesio, Melina Carrara, Denise Ramis, Melisa Villegas

ISFD Sede: Instituto Superior de Profesorado Nº 20 "Senador Néstor J. Zamaro" - San Justo, Santa Fe

INTRODUCCIÓN

La Formación docente además de brindar a sus alumnos conocimientos didácticos, pedagógicos, curriculares y disciplinares, debe completar la formación de estos como ciudadanos. Pero en el siglo XXI, con el surgimiento de las nuevas infancias y adolescencias que traen consigo nuevos códigos que pregonan más la "conveniencia" que los deberes, con sentimientos que se acercan más al vagabundo que al turista (Bauman, 2004) y, por sobre todo, a más de treinta años de la dictadura más cruenta de nuestra historia, es conveniente preguntarse qué pasa con las formas de ejercicio de ciudadanía, principalmente con la participación ciudadana que tienen nuestros alumnos en la formación docente.

Nos parece fundamental indagar en las nociones de participación que traen nuestros alumnos al ingresar al ISFD y cómo se manifiesta la misma en la formación docente. Esto nos permitirá, por un lado, conocerlos en su rol de ciudadanos partícipes que ejercen derechos, y por otro lado, repensar el papel de la formación docente en cuanto complejizadora de conocimiento y locus privilegiado de prácticas ciudadanas. En la medida que conozcamos cómo formamos ciudadanos en las instituciones educativas y fomentamos su participación en la sociedad, podremos reajustar algunas prácticas y repensarnos como ciudadanos partícipes y formadores. Por último, creemos fundamental indagar en estas temáticas para deliberar qué ciudadanos y docentes debemos formar en este siglo XXI.

El interrogante de este proyecto es: *¿Cómo se manifiesta la idea de ciudadanía en los alumnos de la formación docente del Instituto Superior del Profesorado Nº 20? ¿De qué manera entienden los alumnos la participación ciudadana?* Para profundizar la problemática planteada, nos interesa preguntarnos: ¿Qué noción de ciudadanía tienen los alumnos de la formación docente y de qué manera ejercen sus derechos y obligaciones? ¿Cómo y en qué ámbitos participan?

Para responder al problema se formuló la siguiente hipótesis de aproximación: Suponemos que el contexto actual -caracterizado por un sentimiento de crisis generalizada en lo político, social, económico y cultural, por la desintegración de los lazos

colectivos y sociales, y el desvanecimiento de la idea de representatividad de las instituciones (Hobsbawn, 1995; Margulis y Urresti, 1998; Bauman, 2008)- limita la noción y el ejercicio de la ciudadanía, provocando un vaciamiento de su significado y un desinterés por la participación ciudadana en el ejercicio y defensa de los derechos políticos, civiles, sociales y humanos.

Los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, identificar prácticas en las cuales se manifiesta la participación como ciudadanos de los alumnos de la formación docente. En segundo lugar, conocer las nociones de ciudadanía y participación que tienen los alumnos de la formación docente.

El objeto de estudio entonces es: el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación social[1] en diferentes ámbitos de los estudiantes del ISP Nº 20 de San Justo (Santa Fe). Las unidades de análisis son los alumnos de los profesorados de Economía, Administración y Nivel Inicial del Instituto Superior del Profesorado Nº 20.

Breve descripción del Estado del arte

Will Kymlicka y Wayne Norman (2003) en "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", parten de analizar los conceptos formulados por Marshall[2], clasificándolos como "la ortodoxia de post guerra". Según los autores esta formulación lleva a una concepción "pasiva" o "privada" de la ciudadanía que enfatiza derechos indiferentes y ausencia de toda obligación de participar en la vida pública.

La "ortodoxia de posguerra" recibió críticas hacia finales del siglo XX. Los autores identifican las realizadas por la Nueva Derecha, principalmente aquellas dirigidas a los derechos sociales. Los argumentos se centran en que los esfuerzos de integración social se deben vincular con las responsabilidades que los pobres tienen para ganarse la vida ya que todo derecho debe llevar alguna obligación[3].

Según Kymlicka y Norman (2003), Hoover y Plant sostienen que las reformas económicas de los '80 expandieron las desigualdades de clase "desciudadanizando" a desempleados y trabajadores pobres que no pudieron participar en la economía impuesta. Estas objeciones parten de la izquierda y de los grupos feministas, que aceptan las ideas de equilibrar derechos y responsabilidades. Pero mientras la izquierda sostie-

1 Entendemos que la participación puede ser real o simbólica (Sirvent, 1999, p. 129)

2 Thomas Marshall en 1949, publicó Citizenship and Social Class, en el cual aportó la idea de que la ciudadanía tenía tres partes constitutivas: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. En términos teóricos la ciudadanía refiere a una definición legal de derechos y deberes, y a la discusión de cuál es la naturaleza de los sujetos y los contenidos de esos sujetos. Thomas Marshall aportó, además, la idea del surgimiento secuencial de los derechos en Inglaterra, desde el siglo XVIII (civiles), en el siglo XIX, los derechos políticos. Por último, en el siglo XX, los derechos sociales.

3 Estas ideas son las que orientaron las reformas del sistema de seguridad social tanto en Estados Unidos, como en Inglaterra en los años '80, introduciendo programas de producción por el trabajo

ne que los derechos deben preceder a las responsabilidades, las feministas opinan que la idea de la autosuficiencia económica es una manera de expresar que los hombres deben mantener el hogar, mientras las mujeres deben ocuparse del hogar y de cuidar a los niños, ancianos y enfermos, reforzando los impedimentos para la plena participación femenina.

Según Kymlicka y Norman (2003), los liberales clásicos creyeron que la democracia liberal podía asegurarse solo por la vía de crear controles y equilibrios como la separación de poderes y el federalismo. Pero estos mecanismos "procedimentales – institucionales" no son suficientes, ya que debe existir cierto nivel de virtud cívica (los ciudadanos deben aceptar la responsabilidad del cuidado de otros). Por tanto ellos sostienen que una adecuada concepción de ciudadanía requiere un equilibrio entre derechos y responsabilidades. Sin embargo la pregunta que surge a continuación es ¿dónde se aprenden esas virtudes? Mientras que *la derecha* sostiene que las mismas se aprenden en el mercado. *La izquierda y la democracia participativa*, pone énfasis en dispersar el poder estatal en instituciones de la democracia local, asambleas regionales y tribunales ante los cuales reivindicar sus derechos.

El *republicanismo cívico*, por su parte, hace hincapié en la participación política, considerándola superior a las satisfacciones que produce la vida privada, el vecindario o la profesión. Esto entra en conflicto con el modo que la gente común entiende la ciudadanía ya que centran sus satisfacciones en la vida privada y ven a la política como ocasional pero necesaria para que el gobierno respete y proteja sus libertades. Para poder explicar esto, los republicanos cívicos suelen proponer que la política actual ha quedado empobrecida y el debate político ha perdido sentido ya que la gente no tiene acceso a una verdadera participación.

Los *teóricos de la sociedad civil*, subrayan la necesidad de civilidad y autocontrol. Estas se aprenden en organizaciones voluntarias como iglesias, familias, sindicatos, asociaciones vecinales, grupos de mujeres y organizaciones de beneficencia.

Enmarcado en *las teorías de la virtud liberal*, Galston (1991, citado en Kymlicka y Norman, 2003) divide a las virtudes requeridas para el ejercicio responsable de la ciudadanía en cuatro grupos: virtudes generales (coraje, respeto de la ley, lealtad); virtudes sociales (independencia, apertura mental); virtudes económicas (ética del trabajo, capacidad para postergar gratificaciones, adaptabilidad al cambio económico y tecnológico) y virtudes políticas (capacidad de percibir y respetar los derechos de los otros, disposición a no exigir más de lo que se puede pagar, capacidad de evaluar el desempeño de los funcionarios, disposición a participar en el debate público). En este enfoque teórico una de las más importantes responsabilidades de los ciudadanos es controlar a los que ocupan cargos públicos y juzgar su conducta mediante el debate público de sus ideas. Según sostiene Gutmann (1987, citado en Kymlicka y Norman, 2003) estas virtudes se aprenden en la escuela, que debe incorporar a los alumnos en el razonamiento

crítico y en la perspectiva de la moral pública. Pero estas ideas son rechazadas por los tradicionalistas debido a que cuestionarían la autoridad paterna o religiosa.

Pero mientras la *ortodoxia de posguerra* identifica a la ciudadanía como una identidad, expresión de pertenencia a la comunidad política, muchos grupos étnicos, religiosos y de género aún se sienten excluidos de la "cultura común". Estos *pluralistas culturales* abogan por las necesidades específicas de los grupos minoritarios como son los derechos especiales de representación, que beneficien a grupos desfavorecidos; derechos de autogobierno, en beneficio de minorías nacionales y derechos multiculturales, en beneficio de inmigrantes y comunidades religiosas.

El trabajo "La toma de la escuela normal por los maestros flor de ceibo" de Ferreyra Mariana, Vietti Liliana, Villa María Fernanda y otros (2006) aborda, a partir de un relato de egresados en 1955 de la Escuela Normal de San Justo, la problemática de la participación ciudadana y la política en la formación docente durante el primer gobierno peronista.

Desde una perspectiva histórica y sociológica de la temática, se recuperan varios textos de Waldo Ansaldi. En el primero de ellos, "Reivindicación del arte de navegar contra viento. Alegato a favor de una ciudadanía incluyente y universal" (1998), plantea a partir de la definición de ciudadanía de Marshall una serie de reflexiones sobre la posesión y el ejercicio de los derechos ciudadanos. El artículo presenta ejemplos del ejercicio de los derechos ciudadanos postulando su plena vigencia a pesar de ser considerado una utopía en las condiciones del momento en que fue escrito.

En el segundo el texto, "Crear el sufragante. La universalización masculina de la ciudadanía política en Argentina. La Reforma electoral de 1912" (2000), el autor realiza un análisis de la situación política de Argentina en el momento de debate y sanción de la ley electoral presentada al Congreso por el presidente Sáenz Peña. Asimismo, presenta un examen pormenorizado del debate sobre el proyecto de ley en la cámara de diputados, en la de senadores y en distintos medios periodísticos. Por último, el autor explicita las características de la ley y considera las exclusiones que la misma plantea al ejercicio del derecho de elegir y ser elegido en tanto clase, etnia y género.

Por ultimo, en "No por mucho pregonar se democratiza más temprano. La aplicación singular de los principios universales" (1998) Ansaldi plantea que a partir del proceso de independencia y posterior conformación de los Estados de América Latina, se suceden una serie de constituciones liberales en las cuales no condicen lo enunciado con las prácticas. Los principios de ciudadanía universal se constituyen en prácticas singulares y excluyentes principalmente de las mujeres, los indígenas y los negros esclavos. A lo largo del artículo analiza los discursos que se esgrimieron para justificar esta exclusión.

Varios autores, desde la Historia, estudiaron el proceso de la conformación del Estado Nacional y del surgimiento de los derechos políticos, económicos y sociales a los

ciudadanos, a partir de la sanción de la ley Sáenz Peña. Entre ellos podemos mencionar a Gallo y Cortés Conde (1984) y Botana (1985). David Rock (1993) realiza un estudio pormenorizado de los sectores de derecha. Sidicaro (2002) estudia la especificidad de los tres peronismos y sus oposiciones. También entre los que estudian específicamente el período peronista podemos mencionar a Altamirano (2001). Con referencia a la "peronización de la educación", se puede enumerar los trabajos de Plotkin (1994); en otro tono sobre la educación en el primer peronismos están los trabajos de Dussel y Pineau (1995); Pineau (1997), Puiggrós y Bernetti (1993) y los trabajos reunidos por Cucuzza, H. (1997), "Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)". Sobre las oposiciones de los docentes a la acción del peronismo en educación están los trabajos de Gvirtz (1999).

Sobre la tarea de la escuela como formadora de una identidad nacional y formadora de ciudadanos se puede mencionar los siguientes autores Puiggrós (1996), Paviglianiti (1996), Carli (2002), Terán (2009), entre otros.

Entre quienes pusieron la mirada específica en el currículum como instrumento público y constructor de ciudadanía, se recupera a Narodowski (1994), Pinkasz y Finocchio (2007), Pineau (1996), Caruso y Dussel (1995), Pineau y otros (2001) *y* Alliaud (2007).

Con respecto al accionar de los jóvenes en torno a la ciudadanía, a partir de los años '70, encontramos trabajos de Bourdieu (2002), Margullis (1996), Margullis y Urresti (1998); Zelmanovich (2007); Corea y Lewkowicz (2008).

Reguillo Cruz (2000) en "Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto", expresa que la figura de la juventud aparece como un conjunto social heterogéneo, dinámico y discontinuo en donde los vestuarios, la música, las palabras, los objetos emblemáticos (piercing, tatuajes, etc.) se configuran no solamente como símbolos sino como modos de entender el mundo. La autora pone en debate los estudios realizados hasta el momento en América Latina, donde en ocasiones se ha confundido el "escenario situacional" (la marginación, la pobreza, la exclusión) con las representaciones internas de los jóvenes. A partir de los enfoques que anulan o reconocen a los jóvenes como agentes sociales, aborda el *problema de la ciudadanía*. La ciudadanía para los jóvenes se traduce en acción y práctica cotidiana, en un ejercicio dentro del espacio-tiempo de la globalización donde no hay verdades absolutas, donde los instrumentos de comunicación se apropian y reapropian, donde el futuro se lee como poco probable.

María Teresa Sirvent (1999) en "Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos" examina la carencia de participación y la apatía general observada en la población de Mataderos, uno de los barrios históricamente más combativos de la ciudad de Bs. As.

Marco teórico

Del concepto de ciudadano al otorgamiento de los derechos civiles, políticos y sociales en Argentina

El concepto de *ciudadano* como portador de derechos surge en la Modernidad. Este período histórico hace referencia a los modos de vida y organización social que surgieron en Europa aproximadamente en el siglo XVII y que luego se transformaron en mundiales (Giddens, 1994).

En los años cincuenta, el sociólogo demócrata inglés Thomas Marshall publicó la renombrada obra titulada *Citizenship and Social Class* en el cual aportó la idea de que la ciudadanía tenía tres partes constitutivas: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales.

Los *derechos civiles* son los derechos fundamentales a la vida, la libertad, la propiedad, la igualdad frente a la ley, que implicarían en su ejercicio diario viajar, expresar el pensamiento, organizarse, entre otros. Para que estos derechos puedan aplicarse es necesario que exista una justicia independiente y al alcance de todos. Los derechos civiles son los derechos que constituyen la sociedad civil.

Los *derechos políticos* se refieren a la participación del gobierno en la sociedad y se traducen en la posibilidad de discutir problemas de gobierno, llevar a cabo manifestaciones, organizar partidos, votar y ser votado. Los *derechos políticos* suponen la existencia de los derechos civiles, en particular, el derecho a la libertad de opinión y organización. Si estos derechos no están vigentes, el derecho político se reduce al ejercicio del voto que justifica gobiernos antes que al ejercicio del debate y la elección de representantes. Los derechos políticos encuentran su garantía en el funcionamiento del parlamento libre y representativo.

Por último, los *derechos sociales* garantizan la participación en la riqueza colectiva. Entre ellos se encuentran el derecho a la educación, al trabajo, al salario justo, a la salud, a la jubilación. Estos derechos permiten disminuir las desigualdades y asegurar un mínimo de bienestar, se basan en la idea de justicia social.

En términos teóricos la ciudadanía refiere a una definición legal de derechos y deberes, y a la discusión de cuál es la naturaleza de los sujetos y los contenidos de esos sujetos.

Thomas Marshall aportó, además, la idea del surgimiento secuencial de los derechos en Inglaterra. Desde el siglo XVIII los derecho civiles; en el siglo XIX, los derechos políticos y, en el siglo XX, los derechos sociales. En América Latina, en cambio el proceso fue diferente. Mientras que las constituciones que organizaron los Estados Nacionales otorgaban plenos derechos civiles y políticos a la población, la práctica de los mismos estaba reducida a un grupo privilegiado ("la oligarquía") que ejercía el gobierno. Así, en la Argentina, la política en el período 1880-1916 fue una actividad restringida y alejada de

la mayoría de la población nacional. Los sectores medios, conformados por una elevada proporción de extranjeros, no mostraban interés en participar en un proceso institucional que tenía como parte integrante al fraude y la violencia (Gallo y Cortés Conde, 1984). El gobierno entonces era ejercido por los sectores sociales que poseen grandes extensiones de tierras y estaban vinculados al comercio internacional, una "oligarquía política", al decir de Botana (1985).

A partir de la sanción de la Ley Electoral, en 1912, comienza un nuevo período en la política argentina. Esta nueva norma imponía el voto secreto, universal y obligatorio para todos los hombres mayores de 18 años. Esto a partir del golpe militar de 1930, deja de tener vigencia hasta las elecciones de 1946.

Durante el peronismo, se sancionaron y entraron en vigencia los derechos sociales de la población y se amplió el ejercicio de los derechos políticos de voto a las mujeres, a partir de 1949. A partir de 1955, cuando se produce el golpe militar que derrocó a Perón, estos derechos quedaron sin vigencia. Con la Reforma Constitucional de 1957, los derechos sociales pasaron a formar parte de la Constitución Nacional en el artículo 14 bis.

A partir de la proscripción del peronismo, la vida política se verá alterada por una constante interrupción de los gobiernos elegidos democráticamente por golpes militares, como en 1962 y 1966. La vuelta de Perón al país y su triunfo en 1973 marca un período intermedio para el advenimiento en 1976 de la más cruenta dictadura de la historia argentina.

La Escuela Moderna y su función como constructora de ciudadanía

Desde el origen de la escuela pública se sostuvo como mandato fundacional la tarea de educar al ciudadano, en pro de una identidad ciudadana nacional, en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. Desde este punto de vista, el derecho a la educación era una expresión más del derecho a la participación política (Tedesco, 1993). La educación va a ser considerada como un derecho individual y social; por lo tanto, el Estado liberal – como garante de los derechos- asume un rol de *estado docente* (Paviglianiti, 1996) ya que tiene la función de crear, organizar y controlar el Sistema Educativo Nacional de Educación Primaria (SIPCE). El mismo, tuvo como principal objetivo la *formación de ciudadanos homogéneos con lo que* a través de la uniformidad del sistema de enseñanza impulsó la homogenización de grupos heterogéneos: pobladores nativos e inmigrantes (Alliaud, 2007).

La Escuela aparece como la institución encargada de producir un *nuevo orden social*, el cual va a ser producto de la *civilización (*Carli, 2002). En gran medida, la Escuela cumplió su función social y política a través de la sanción e implementación de la Ley 1420. La Escuela fue alfabetizadora y homogenizadora, desarrolló un proceso de inclusión de diferentes grupos sociales en pro de una identidad nacional y, a su vez, de exclusión.

El discurso escolar sobre la ciudadanía tuvo poder preformativo porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discursos, valores, de principios, de prácticas. La *eficacia simbólica* de este discurso no radicó en su cumplimiento sino en su potencia de producción de subjetividad; en su *capacidad de constituir un sujeto* alrededor de un conjunto de valores que regían la sociedad (Dutchatzcky, 2006).

Un recorrido de la conformación del rol docente: rasgos de ciudadanía

El Magisterio en la Argentina se inició en la segunda mitad del siglo XIX y sus orígenes están ligados al proceso de profesionalización de la enseñanza de nivel primario. El mismo se consolidó entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX (Alliaud, 1995). El normalismo fue el discurso pedagógico hegemónico en el marco del proyecto de conformación de la Argentina moderna. La educación normalista, a través del sistema de instrucción pública centrado en la institución escolar, fue la encargada de incluir a la población dentro de un sistema de jerarquías sociales preestablecida. Se trataba de enseñar a cada uno a ocupar un lugar que el orden político conservador le asignaba.

En cuanto a las características de los jóvenes que se destinaron a la docencia, Alliaud (1995) analiza que el maestro de enseñanza básica debía presentar una serie de cualidades morales, ser imagen del maestro ejemplar y portador de valores morales y universales. Así, la educación moral adquiere un sentido disciplinante. El maestro aparece asociado a la imagen de *apóstol*, el educador como una especie de avanzado en la cultura, el luchador incansable contra la ignorancia, educador del soberano. La enseñanza impartida en las escuelas normales privilegió la dimensión moral y práctica; sostuvo una concepción pedagógica teñida de practicismo y utilitarismo, en donde el saber aparece identificado con el hacer.

La expansión y desarrollo de la escuela pública se correspondió con un modelo de ciudadano definido como *hombre de ciudad*. El ciudadano, en tanto hombre de ciudad, debía presentar una serie de atributos, hábitos, costumbres, cosmovisiones, valores y conocimientos básicos que distaban de las características que presentaban la mayoría de los habitantes (nativos e inmigrantes). De esta manera, las maestras normalistas fueron las encargadas de acortar la distancia entre la *civilización* y la *barbarie*, llegando a *formar al hombre de ciudad*, y llevar adelante este proceso de *reconversión social* que implicaba la formación del ciudadano (Alliaud, 2001).

En la década del veinte, se gesta un clima de cuestionamiento al liberalismo y al régimen democrático que luego daría paso al golpe de Estado -que junto a la crisis del 30. En una época conocida como *década infame*, el Estado producirá el avasallamiento de los derechos políticos. El surgimiento del nacionalismo instala nuevos modos de construir

a los sujetos, una mirada distinta a la realidad y la irrupción de discursos y prácticas educativas distintas: inicia la fractura del laicicismo e impregna los contenidos de enseñanza de la escuela. Época en donde se iniciaron nuevos ataques a la ciudadanía de los jóvenes: censura ideológica, cuestionamiento del rol docente del Estado liberal sustituyéndolo entre otras medidas, por un rol subsidiario.

A partir de 1930, se registró un conjunto de transformaciones en las estructuras del Estado que crearon las condiciones favorables para la formación de una nueva fuerza política; el peronismo. En este período, se construyó una estructura de intervención estatal que modificó las relaciones del Estado y la sociedad (Sidicaro, 2002).

En la década del 40 comienza a gestarse el fenómeno del peronismo que como sostiene Altamirano (2001) dividió en dos la historia política argentina del siglo XX. En relación con la ciudadanía Benetti (2003) plantea que:

> *"... el peronismo jerarquiza otras fuentes de legitimación que se vislumbra en la adopción de un estilo movimientista, de democracia ritualizada que busca crear en la plaza del 17 el diálogo directo del líder con su pueblo. En este diseño de poder toda la estructura institucional opera de telón de fondo para esa relación no mediada y en este contexto, la misma categoría de "ciudadano" es resignificada. En realidad la construcción de esta nueva hegemonía demanda una operación discursiva que internalice el universo simbólico que el populismo representa. La categoría de "ciudadano" es parte de lo que viene a reemplazar, en la medida que remite a un modelo político -la democracia liberal- que se descalifica. Frente a esta figura devaluada –que no ha sabido hacer realidad la verdadera igualdad, conformándose con la igualdad "formal" que supone el voto-, aparece el "pueblo", los "trabajadores", la "masa", sujeto colectivo de una era de verdadera equidad. Esta operación simbólica tiene consecuencias políticas en la medida que de la plena identificación doctrinaria con el régimen depende en gran medida el goce de sus beneficios"* (Benetti, 2003, p. 9) .

El Peronismo construyó su hegemonía favoreciendo la movilización y politización de las clases subalternas, los sectores sociales más invisibles, los sectores populares, aunque bajo el control del Estado y del Partido. Los obreros, los descamisados, las mujeres, los niños, los jóvenes, las familias fueron permanentemente interpelados por la doctrina peronista e inmersos en ese mundo. El terrorismo trajo grandes cambios no solamente en el plano político sino también en lo social, cultural y educativo.

Una de sus primeras medidas educativas, en 1943, fue la de implantar la enseñanza religiosa en las escuelas rompiendo la larga tradición laicicista en las escuelas federales (Plotkin, 1994). Los revolucionarios de junio instalaron "*...personajes de conocida militan-*

cia católica nacionalista en puestos claves del sistema educativo" (Plotkin, 1994, p. 147), hubo persecuciones y despidos por motivos ideológicos. Al tiempo que las asociaciones de maestros y los grupos liberales se oponían a la introducción de la enseñanza religiosa.

Perón desarrolla una nueva política social con un nuevo actor social: el obrero. Se crean nuevas posibilidades de formación, orientadas hacia la formación técnica y preparación para los oficios con el fin de generar mayor oferta educativa formal de apoyo social para la clase obrera.

El accionar político y pedagógico del peronismo tuvo expresiones directas en las instituciones educativas y concretamente en los currículos escolares. El adoctrinamiento se llevaba a cabo, también, a través de revistas infantiles, libros de lectura, campeonatos deportivos y la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), cuyo carácter de afiliación era voluntaria aunque la no afiliación era sancionada. Así se ofrecían incentivos materiales para la participación (Plotkin, 1994).

Plotkin (1994) afirma que se *peronizó* los libros de textos escolares. "*Entre 1950 y 1955 el gobierno peronista hizo un esfuerzo explícito para transformar al sistema escolar en una herramienta para el adoctrinamiento político de la juventud*" (p. 162). Cabe señalar que en gran medida, como señala Silvina Gvirtz (1999), los docentes se opusieron a la ideologización peronista de la educación a través de estrategias tanto institucionales como áulicas, neutralizando el efecto de dichos contenidos cambiando su sentido inicial explícito. Este proceso al que se denominó como *despolitización de la educación* o *escolarización de la política*.

Los últimos dos años de gobierno peronista estuvieron teñidos por el enfrentamiento entre el Estado y la Iglesia Católica, que provocó la eliminación de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas (Rock, 1993). Hacia 1955 la oposición al gobierno se fue ampliando, la Iglesia dejó de prestarle apoyo, los militares comenzaron a agitarse y los partidos políticos redoblaron sus críticas (Altamirano, 2001).

A finales de los '60 la formación docente sé terciariza. El pasaje se produce en pleno auge del modelo Desarrollista y de la Teoría del Capital Humano; argumentos economicistas lo justificaron ya que la cantidad de egresados de las escuelas normales excedía la capacidad de absorción del mercado laboral. Bajo este modelo, la educación fue concebida como motor de cambio social y promotor del desarrollo de las naciones. Se pensó que a través de la elevación de la formación de los maestros al nivel terciario se profesionalizaría la docencia, mejorando así su condición. El designio fue formar a los maestros para que lleven a cabo un currículum cuidadosamente elaborado y estructurado de manera tal que aseguren las metas declamadas. El docente se transforma en un *especialista* que debería dominar las técnicas de la enseñanza y estar en condiciones de descifrar planes de programas de formación que recibía en *paquetes cerrados* diseñados por los *expertos* (Feldfeber, 1995).

Los efectos crueles de las dictaduras políticas, también, se hicieron sentir en las instituciones educativas a través del control, el disciplinamiento y la prohibición, la censura política. La expansión de la tradición eficientista se profundizó en la Formación Docente. Durante la última dictadura militar (1976-1983) el sujeto pedagógico fue pensado como *profesional*; según Kaufmann y Doval (1997) esta identidad profesional los pondría a salvo de la contaminación ideológica. El lugar del docente como experto es semejante al de un técnico experimentado en el hacer cotidiano, siendo la producción de conocimiento una tarea pertinente a los especialistas. O sea, de quienes están capacitados para ello, no solo profesionalmente sino también ideológicamente. De esta forma, se escinde a quienes están en la práctica de esta producción. Producción que puede, entonces, ser enajenada de sus determinantes socio-históricos; así como de las opciones ideológicas que se han efectuado, facilitándose de este modo presentar como conocimiento escolar válido un recorte de contenidos que aparecen como universales y únicos posibles. En realidad, bajo la búsqueda de eficiencia el hacer docente fue burocratizado y los enseñantes sometidos a la racionalidad administrativa. Se encubrió así detrás de la eficiencia, que garantizaba la profesionalización docente, un nuevo sistema de control riguroso y preciso, instaurado a partir de la ejecución de los requisitos técnicos del acto de enseñar, requisitos que se difundieron como eficaces y objetivos, al igual que los contenidos de enseñanza.

Tras el retorno a la democracia, en 1986 se creó la dirección de gestión específica para la conducción del nivel. Las instituciones de formación docente pasaron a incorporar otras carreras técnicas de corta duración pero se diluyó nuevamente la gestión de la formación docente.

En la década de los ´90 bajo el *modelo neoliberal*, el Estado se caracterizó por desempeñar en el plano educativo un *rol subsidiario* y desarrollar la Reforma Educativa. Desde el discurso oficial se tendió a la *descentralización* - en pro de una *autonomía* de las instituciones educativas[4]; a su vez, se promovió la *profesionalización docente* que implicaba autonomía en el hacer docente e institucional.

En este marco, también la Formación Docente Inicial fue objeto de reformas. Se lleva adelante el pasaje de la Formación Docente al nivel superior (tanto en institutos terciarios como universidades), así se crearon nuevas instituciones de formación que anteriormente estaban en el nivel secundario. La reforma de los '90 tendió a fortalecer la Formación Docente a nivel curricular, sin embargo la formación inicial mantuvo el mismo tipo de vínculo pedagógico y modelo de institucionalización. El cambio más significativo fue la presencia de experiencias en torno a la práctica docente en los pri-

4 La puesta en práctica de políticas "descentralizadoras", o políticas de transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales junto a una redefinición del rol del Estado Nacional, como responsable de fijar los lineamientos de la política educativa (Artículo5 –Ley Federal de Educación). Esto más que responder a una lógica descentralizadora, implicaría solo una transferencia de servicios impulsada por motivos económicos en el marco de las políticas neoconservadoras de ajuste. (Gentili, 1995)

meros años de la carrera. En relación con la Formación Docente continua se puede señalar que fue impulsada como una herramienta que permitiría a los docentes implementar los nuevos marcos curriculares. La misma se centró en el desarrollo de *cursos de capacitación*[5]. Estos, en su mayoría, tuvieron formatos estandarizados y masivos; una agenda prediseñada, descontextualizados de la cultura institucional y destinados a los docentes en forma individual. Así, predominó un enfoque instrumental en la forma de concebir la capacitación docente, la cual quedó subordinada a la reforma curricular propuesta. Las acciones de capacitación estuvieron en manos de expertos-técnicos, quienes transmitían un saber teórico-académico distanciado del saber práctico de los docentes. La implementación de operativos nacionales de evaluación de calidad, con el fin de medir el rendimiento académico de los alumnos, reflejaron el fracaso pre-anunciando de las políticas educativas impulsadas durante los '90.

Este breve recorrido por la historia de la conformación del rol docente, nos posibilita ver como predomina una visión utilitarista con carácter instrumental de la Formación Docente. Se privilegió la adquisición de un mínimo de conocimientos básicos y de técnicas para ser utilizadas en el aula sin cuestionamiento de los enfoques teóricos. Así, desde su formación, el docente no contó con la posibilidad de tomar decisiones autónomas y responsabilidades de su quehacer sino que ejecutó planes y programas de estudio elaborados y definidos por especialistas.

En los últimos años, la agenda de la Formación Docente está experimentando cambios profundos. Se cuestiona la formación centrada en contenidos disciplinares fragmentados y rígidos, proponiendo su complejización a través de otros modos de concebir el saber, vínculos con el conocimiento que promuevan la curiosidad, interrogación, búsqueda, problematización, es decir, tener el placer por conocer. A su vez, los cambios culturales que hemos vivido en las últimas décadas demandan la inclusión de problemáticas contemporáneas en la Formación Docente, que permitan conocer a los sujetos del aprendizaje y enseñar "con y para" la diversidad. Así, se tiende a la incluir saberes - y la transmisión de experiencias pedagógicas- en torno a las culturas infantiles, de los adolescentes y los jóvenes y sus formas de producción cultural (Dussel, 1996).

El accionar de los jóvenes en torno a la ciudadanía

Los jóvenes de la década de los '70 experimentaron la gestación de una serie de *transformaciones socio-culturales, políticas y económicas*: quiebre de la familia tradicional y la presencia de nuevos vínculos de convivencia, cambios en los roles de género, redefinición del concepto de autoridad y sus referentes, cultura de la globalización y del consumo, propagación del individualismo, etc. Cambios que han reflejado *rupturas culturales* en relación con las generaciones anteriores y, a su vez, construyeron otros modos de socialización que impactaron en la conformación de las subjetividades; procesos

5 En argentina, en 1999 se creó la Red de Formación Docente Continua.

que demandan una reconceptualización de los conceptos heredados de la modernidad, entre ellos, los conceptos de juventud y de ciudadanía.

Sostenemos que la *juventud es una construcción histórica, social y cultural* (Bourdieu, 2002; Margulis, 1996 y Urresti, 1999), es decir, que la misma se construye y significa según los distintos contextos y condiciones. Así nos permite pensar en la pluralidad de experiencias que constituyen las subjetividades de las Nuevas Juventudes. Margullis y Urresti (1998) señalan distintas condiciones que se manifiestan en el ser joven como la moratoria social, la moratoria vital, la memoria social incorporada, la generación a la que pertenecen, la clase social de origen, el género y la ubicación en la familia. Ello nos permite pensar a las juventudes atravesadas por distintos factores (sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros); por lo tanto, se trata de una categoría que no se vivencia de igual manera entre todos los jóvenes.

Rossana Reguillo Cruz plantea la *complejidad* que implica el análisis de las *culturas juveniles* por su carácter dinámico y discontinuo: "*...los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de esquemas de la cultura vigente.*" (2000, p. 50).

Los jóvenes se encuentran en contextos complejos caracterizados a nivel macro por una crisis estructural y simbólica de la sociedad. Algunas características definitorias del contexto actual son:

Crisis económica: consecuencias de la desindustrialización, agudización del desempleo, falta de oportunidades laborales, precarización de las condiciones de trabajo, dificultad para satisfacer las necesidades sociales básicas y recesión (Hobsbawm, 1995; Antunes, 2003).

Crisis política: se manifiesta en la inestabilidad y descreimiento en las instituciones del Estado, sentimiento de vaciamiento de la idea de representatividad de las instituciones políticas y en la anomia en los comportamientos sociales. El problema de la representación y la crisis de la política suponen un *riesgo* de instalación de formas de autoritarismo institucionalizado que, respetando el régimen constitucional en la selección de gobernantes, vacían el sentido democrático de las prácticas (Bauman, 2002; Corea y Lewkowicz, 2008).

Crisis social: caída de la clase media, crecimiento y acentuación de la pobreza, visible en los fenómenos de desintegración de los lazos colectivos, aumento de la desigualdad social, exclusión, expulsión[6] y violencia en la sociedad (Duschastzky, 2006).

6 Duschatzky Silvia (2006) analiza la expulsión social como una categoría que diferencia de la pobreza y de la exclusión, se refiere a la relación entre un estado de exclusión y lo que lo hizo posible. El expulsado es producto de una operación social, una producción que tiene un carácter móvil. La autora, plantea que, la expulsión social ha producido un desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, se trata de rostros que no vemos aunque sus cuerpos nos enfrenten a diario, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan en una sociedad que no espera nada de ellos.

Crisis cultural: vivida como ahogo e incertidumbre, sin perspectivas y repleta de dificultades para articular nuevos proyectos y vislumbrar nuevos sentidos (Bauman, 2008; Urresti, 1999).

La *proliferación de los medios masivos de comunicación*: ha significado una revolución tecnológica, cultural y social en el marco de significativas transformaciones sociales. Cambios que han reflejado *rupturas culturales* en relación con las generaciones anteriores y, a su vez, construyeron otros modos de socialización e impactaron en la conformación de las subjetividades. El actual escenario mediático se caracteriza por: la fragmentación de audiencias, espectadores aburridos, cambiantes e insatisfechos. Así, Marcelo Urresti (2008) los define como *sedentarios simbólicos* a los que se debe distraer con constantes estímulos. Los medios de comunicación juegan un papel muy importante en los *procesos de socialización de las nuevas juventudes*. En este sentido, la influencia de la televisión se percibe -especialmente en los jóvenes- en los modos de percibir y significar la realidad. En ocasiones, frente a la mencionada crisis de autoridad e instituciones de la Modernidad, los medios se convierten en referentes culturales válidos portadores de verdades, en socializadores eficaces de las nuevas juventudes.

Globalización de la cultura: fenómeno que se plantea en especial en el ámbito de la sociedad de consumo, convivencia de múltiples culturas, fortalecimiento de culturas locales y particulares, acentuación de las brechas generacionales de una misma sociedad, creación de culturas generacionales que trascienden fronteras, ampliación de las posibilidades de acceso al conocimiento a través de los medios de comunicación y recursos informáticos. Dificultad para jerarquizar y discernir el valor de la información incontrolada que circula por dichos medios, nuevos fenómenos de analfabetismo por dificultad de acceso a la tecnología (Hobsbawm, 1995; Bauman, 1999).

Los jóvenes se encuentran atravesados por *discursos y prácticas posmodernas*. Esta época está signada por la crisis de los fundamentos que sostiene la Modernidad; el sujeto posmoderno ya no es considerado como "pura razón", como "consciente"; las verdades ya no son absolutas. Se pierden las certezas y las instituciones propias de la modernidad (como la familia, la escuela y la justicia, entre otras) son cuestionadas. En especial, se cuestiona su *eficacia simbólica* en la construcción de subjetividades. Además, se expresa que los jóvenes posmodernos *son jóvenes sin horizonte de futuro*; en donde hay un profundo descreimiento y pérdida de la esperanza; atravesados por la reivindicación y exaltación del cuerpo y el consumismo desde la lógica del mercado (Bauman, 2008; Urresti, 1999).

Rastreando en los jóvenes como se concibe la *ciudadanía*, Reguillo Cruz (2000) sostiene como hipótesis que la misma se define desde una concepción activista en las prácticas cotidianas de los jóvenes que no se limitan a los ámbitos formales y se distancian del poder institucionalizado, en el hacer con un alto componente afectivo y en las prácticas que habitan de múltiples maneras el espacio público o en la ausencia de tales.

Según la autora, las manifestaciones culturales de los jóvenes deben ser leídas como *formas de actuación política no institucionalizada*; es decir la política aparece vinculada con la cultura (cuarta dimensión del concepto ciudadanía).

Los jóvenes toman a la cultura como una herramienta de transformación -y no a los partidos políticos- de manera consciente o no buscan la reconstrucción del tejido social (Zelmanovich, 2007).

Algunos rasgos comunes en las culturas juveniles que permiten comprender sus modos de hacer política son: el *presentismo*, ya que experimentan la vivencia del tiempo discontinuo y la *conciencia planetaria*, porque eligen espacios pequeños para desarrollar su accionar y seleccionan las causas sociales en las que se involucran. A diferencia de los jóvenes de generaciones anteriores en su accionar político no se sienten portadores de ninguna verdad absoluta, sino de contradicciones constitutivas de sociedades en acelerados procesos de transformación. Así, instauran nuevos lugares, propuestas y lenguajes configurando la *culturalización de la política* (Reguillo Cruz; 2000).

Metodología e instrumentos utilizados

Se utilizaron las lógicas cuantitativa y cualitativa para la realización del trabajo. En un primer momento, para el *análisis cuantitativo* se encuestó a la mayoría de los alumnos (muestra aleatoria simple, que incluyó sesenta y un alumnos). Los datos obtenidos de la encuesta fueron analizados desde la estadística descriptiva con el Programa SPSS para Windows. En el segundo momento de la investigación, para el análisis *cualitativo* la muestra fue de carácter intencional, utilizando la noción de saturación para finalizar las entrevistas, las cuales se realizaron a algunos alumnos, profesores y autoridades del ISP Nº20. Los datos obtenidos fueron analizados con el método de comparaciones constantes desarrollado por Glaser y Strauss como "The Discovery of Groynded Therory" o el descubrimiento o generación de teoría a partir de los datos. Posteriormente los datos se triangularon para arribar a las conclusiones.

DESARRROLLO

Algunos rasgos y características de los alumnos de Formación Docente del ISP N20

La mayoría de los estudiantes de los profesorados del ISP Nº 20 son mujeres, solteras, jóvenes y viven con sus padres. Pertenecen al Profesorado de Nivel Inicial y se encuentran cursando el primer año de esta carrera y de los Profesorados de Economía y Administración.

El 44% de los alumnos trabajan pero no son sostenes de hogar sino que invierten su salario en gastos personales como ropa, alimentos y materiales de estudio. La mayoría, 23 alumnos, trabaja entre diez y treinta horas semanales.

En cuanto a su *capital cultural institucionalizado* (Bourdieu; 2005), es decir, los títulos o credenciales que los alumnos poseen, es muy variado ya que provienen de escuelas medias con diversas terminalidades. De un total de 61 alumnos encuestados, 42 no realizaron estudios superiores antes de ingresar al instituto. Por otra parte, 7 alumnos estudiaron y terminaron una carrera de Nivel Superior antes de ingresar y otros 12 empezaron carreras de Nivel Superior pero no las concluyeron. De los 61 alumnos, 23 han realizado cursos de computación antes de ingresar al ISP Nº 20 y otros 8, idiomas. Mientras realizan sus estudios de docentes, 23 realizan diversos cursos de capacitación.

En cuanto a sus consumos culturales, todos miran televisión, principalmente noticieros (50 alumnos), películas (40 alumnos) y novelas (38). La mayoría (56 alumnos) tienen libros en sus casas; tienen computadora (41 alumnos) y 21 de ellos tiene acceso a Internet en su casa. Todos los alumnos tienen celular propio. En sus tiempos libres, la mayoría lee revistas de actualidad y diarios; pocos realizan actividades deportivas (20 de los 61 alumnos).

Los eventos culturales a los cuales asisten en su mayoría son: charlas, conferencias y Fiesta del Libro. Muy pocos alumnos asisten al cine (cuatro), teatro (seis) y recitales (ocho). Se puede suponer que como en algunos espectáculos hay que pagar entrada, eso resta la participación del alumnado. Mientras que, las actividades a las cuales asisten mayoritariamente son promocionadas u organizadas en cierta medida por la institución.

La mayoría de los alumnos (59) tienen mucha y mediana confianza en las instituciones educativas. También en su mayoría (52) confían mucho y medianamente en los grupos ecologistas. Por otro lado, desconfían de la policía, es decir, 33 alumnos tienen poca y nada de confianza en dicha institución. Situación similar se da con la justicia, ya que 41 alumnos confían poco y nada en ella. La misma característica se presenta con respecto a los partidos políticos, ya que 54 alumnos tienen poco y nada de confianza en los mismos. Instituciones como los bancos estatales, los hospitales, las asociaciones

vecinales, los gremios e instituciones de beneficencia o ayuda a la comunidad, las comisiones directivas de los clubes y las asociaciones de derechos humanos concentran cifras que rondan en la mediana confianza. De los alumnos que votaron en las elecciones municipales (42), veintinueve alumnos conocían las propuestas de los partidos a través de programas televisivos.

En relación con las elecciones provinciales, votaron 45 alumnos de los cuales 30 conocían las propuestas de los candidatos y 41 vieron a los diferentes candidatos a través de la televisión. A su vez, 44 votaron en las elecciones nacionales, de estos 25 conocían las propuestas de los candidatos y 39 se informaron sobre las propuestas de los candidatos a partir de la televisión.

En síntesis, se observa que no todos los alumnos que votan, conocen las propuestas partidarias en juego en las elecciones y que la fuente de información privilegiada para esto es la televisión. Más de la mitad, 36 alumnos, debatieron las propuestas partidarias con otros. Los ámbitos privilegiados fueron la familia (35 alumnos) y el Instituto (15 alumnos).

En relación con su participación como ciudadanos, la misma se canaliza principalmente a partir de la firma de petitorios o cadenas de mails (25 alumnos). Algunos han participado en movilizaciones o protestas (21 alumnos). Solamente 2 participaron en actos políticos y el mismo número de alumnos lo hace en organizaciones sociales.

Con respecto a la participación dentro de la institución, 29 alumnos manifiestan que frecuentemente están informados de las actividades que se desarrollan en el IFD, pero 24 expresaron que pocas veces se sienten informados. Si se los consulta sobre aspectos institucionales, la mayoría (35) opina que pocas veces se sienten consultados, 11 opinaron que nunca fueron consultados y 13 que frecuentemente se los consultó. Además, 30 sienten que son poco escuchados cuando omiten su opinión, mientras que 17, por el contrario, opina que se los escuchó y 28 opinan que pocas veces pueden plantear institucionalmente sus inquietudes. En el otro extremo, 9 alumnos dicen que siempre pueden plantear inquietudes. Por último, la mayoría (52) considera que es importante tener un centro de estudiantes.

La voz de los estudiantes entrevistados

La participación es entendida como actitud solidaria con una fuerte carga moral. Algunos hacen referencia a lo grupal y a lo social que implica la misma. Solo una alumna menciona en su definición de participación que esta es un derecho ciudadano.

Si bien no todos los entrevistados participan en instituciones de sus localidades, quienes viven en pueblos como Gobernador Crespo, La Criolla, Llambi Campbell, Videla mencionan un amplio listado de instituciones en las cuales se puede participar como: las religiosas, promotoras de cultura, sociales, o cooperativas. Los entrevistados que

residen en San Justo marcan como instituciones en las cuales pueden participar a las culturales, religiosas, sociales y académicas.

Cabe señalar que si bien los alumnos enuncian diversas instituciones de la comunidad pocos participan en las mismas. En cuanto a las posibilidades que dan las instituciones de las localidades para la participación de los jóvenes, los entrevistados sostienen que si bien existen posibilidades, algunos no están informados y otros expresan que los espacios o las actividades no son significativas o interesantes para los jóvenes.

En cuanto a la participación institucional, los alumnos comentan que esta no se da de forma sistemática; pero, en contraposición, marcan que en las clases o en el aula tienen oportunidades de participación. Otros expresan que las formas de participar institucionalmente se canalizan, también, a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como: la página Web de la institución o los blogs de la misma. Aunque esto se tensiona con que no todos tienen acceso a Internet en su casa, y solo la consultan cuando están en la institución. Es decir, aunque los alumnos tienen posibilidad de acceso a la información no lo hacen de forma continua.

Otra de las categorías que se indagó en las entrevistas fue si se solicitaba y consultaba la opinión del alumnado. Algunos opinan que no se los consulta, otros expresan que se los consulta y son escuchados, pero la mayoría considera que sus opiniones no son tenidas en cuenta. Unos pocos se sienten escuchados y considerados en sus opiniones.

La mayoría de los alumnos piensan que es importante tener un centro de estudiantes; solo dos entrevistados tienen respuestas que desvalorizan la conformación del mismo. En cuanto a la función que otorgan al centro de estudiantes, se menciona optimizar la comunicación entre alumnos y directivos con el fin de mejorar la información y manifestar las necesidades de los alumnos. Algunos asimilan parte de la función del centro de estudiantes a la de una cooperadora encargada de hacer beneficios o conseguir materiales para la institución. También, consideran que el centro de estudiantes tendría que escuchar las opiniones diversas de los alumnos, debatir y solucionar los problemas institucionales. A su vez, marcan como característica de dicho accionar, la intervención en conjunto. Otra de las funciones del centro de estudiantes, según los alumnos, es la elaboración de propuestas. Por último, una alumna expresa como función del centro de estudiantes la defensa de los derechos estudiantiles.

Al indagar acerca de los motivos por los cuáles no se pudo conformar el centro de estudiantes, la mayoría de los alumnos hacen referencia a la escasa participación del alumnado, falta de información, tiempo, interés y compromiso. A su vez, algunos alumnos consideran que la falta de participación se debe a la poca movilización o incentivo por parte de la institución.

Por otro lado, algunos alumnos expresan su desconocimiento en relación con la no conformación del centro de estudiantes. Se les preguntó si están informados acerca de

los candidatos que se presentan en las próximas elecciones municipales y provinciales. La mayoría respondió en forma negativa. Los pocos alumnos que manifestaron que estaban informados son de localidades cercanas a San Justo.

Por último, la mayoría de los alumnos expresa su desinformación y falta de interés en participar en algún grupo o partido político que lleve candidatos a las elecciones próximas.

Los docentes y directivos, refieren sobre la participación de los jóvenes

Cuando se preguntó a los docentes sobre la participación de los jóvenes de hoy, algunos coincidieron en que no hay participación de los mismos porque la sociedad no les da espacio para participar. Otro de los entrevistados especifica que si bien hay participación, la misma está marcada por intereses personales de los alumnos y por el individualismo. Un miembro del equipo directivo opina que los jóvenes participan pero la convocatoria tiene que partir de ellos.

Los docentes comparan las actuales formas de participación con épocas anteriores (los '70 o su época de estudiantes universitarios) en las cuales los jóvenes tuvieron un protagonismo muy marcado como generación e impulsores de propuestas revolucionarias, todos lo marcan como un quiebre. Pero mientras que algunos marcan el quiebre como una falta de participación de los jóvenes actualmente, otros lo hacen viendo que la participación existe, pero es diferente.

Dentro de las causas que ellos identifican sobre la falta de participación, marcan el contexto individualista, el desprestigio de la política y los políticos, las instituciones como la escuela -que no da espacio de participación o no genera interés en los alumnos- y las nuevas tecnologías de comunicación.

Una de las docentes reflexionó acerca de que los docentes formadores también son responsables de la falta de participación de los jóvenes ya que la misma tiene que ser vista como un *encuentro*, como *interdisciplinariedad*; ver cuáles son las necesidades a partir de una mirada crítica sobre el hacer docente con el fin de mejorar las prácticas, lo que muchas veces no se da por el marcado individualismo de estos tiempos. Otro de los entrevistados expresó que tal vez los docentes deberían hacerles sentir a los alumnos que se los "*vincula*" siempre, no solo cuando se los necesita, sino de que "*se los va a incorporar al accionar*".

En cuanto a la participación institucional, mientras un directivo piensa que la misma no es sistemática, el otro directivo sostiene que la misma tiene que ver con el interés del alumno y con quién convoca a la participación, los cuales tienen "*liderazgo especial o carisma*". Ambos coinciden en opinar que los alumnos generalmente participan en actividades que desarrolla el instituto en forma obligada.

Cuando a los docentes se les preguntó sobre la participación de los alumnos en el instituto, el relato se orientó a contar la intencionalidad que hubo – desde el equipo de gestión- en formar un Centro de estudiantes y sus dificultades. Las iniciativas para la conformación del centro de estudiantes siempre han partido de los directivos y docentes.

Una de las docentes entrevistada fue designada para asesorar –desde un marco jurídico- a los alumnos y promover la conformación del centro. Esta docente explicó que ella les comentó sobre la necesidad y conveniencia de tener un centro de estudiantes, pero los alumnos tuvieron miedo de chocar "*contra la pared*" o que no iban a "*alcanzar nada con su propia fuerza*". Otra docente, en cambio, remarcó que tal vez los alumnos tienen otras ocupaciones además del instituto y que es muy fuerte el individualismo que existe y que "*ha marcado toda una generación*". Otro docente hace referencia a una representación "*negativa*" que gira en torno a los alumnos que militan en centros de estudiantes.

Tanto directivos como docentes entienden que es importante tener un centro de estudiantes, aunque le asignan funciones diferentes. Uno de los directivos le confiere una función pedagógica que "*se defendieran académicamente ante una injusticia, una situación de enseñanza, una situación de examen, una beca, o ese tipo de cuestiones*". Otro directivo, en cambio, espera que los alumnos asuman tareas que hasta el momento cumplen los docentes y directivos como de promoción de actividades del instituto, organización de actos y "*...también ellos proponer otras cosas...*".

Una docente expresó que a partir de un centro de estudiantes se podría tener la mirada de los jóvenes acerca de las prácticas de enseñanza que se realizan en la institución, sus necesidades, lo que ellos ven de diferente. Otra entrevistada manifestó que el centro de estudiantes debe servir para plantear problemas que afectan al colectivo estudiantil ya que estos no pueden estar continuamente resolviéndose desde lo individual.

Por último, se les preguntó si consideran importante debatir sobre política en el instituto. Todos coinciden en plantear que sí, pero dos entrevistados plantean que no se debería discutir sobre políticas partidarias. Por otro lado, una de las entrevistadas expresó que también sería bueno discutir sobre política partidaria y temas de la actualidad política. Los directivos también consideran que es importante debatir políticas y que esto se realiza indirectamente en las cátedras, pero que el discurso no está instalado ni en los docentes ni en los alumnos.

CONCLUSIONES

> *"El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales." Bertolt Brecht*

Cuando nos planteamos esta investigación, nos fijamos como objetivos identificar prácticas en las cuales se manifiesta la participación como ciudadanos de los alumnos de la formación docente y conocer las nociones de ciudadanía y participación que tienen los mismos. Nos centramos en indagar cuales son las características generales de los alumnos de la formación docente del ISP Nº 20, sus capitales culturales, sus niveles de confianza acerca de las instituciones públicas, su ejercicio del derecho y obligación del voto. Por otro lado, en entrevistas profundizamos acerca de qué entienden por participación, los lugares en los que la ejercen y los modos que esta adquiere a nivel institucional. También entrevistamos a directivos y docentes para conocer sus opiniones acerca de la participación de los jóvenes y cómo ejercen la misma a nivel institucional.

Retomando nuestra hipótesis, el contexto actual -caracterizado por un sentimiento de crisis generalizada en lo político, social, económico y cultural, la desintegración de los lazos colectivos y sociales, y el desvanecimiento de la idea de representatividad de las instituciones (Hobsbawn, 1995; Margulis y Urresti, 1998; Bauman, 2008)- limita la noción y el ejercicio de la ciudadanía, provocando un vaciamiento de su significado y un desinterés por la participación ciudadana en el ejercicio y defensa de los derechos políticos, civiles, sociales y humanos. Hemos visto como los jóvenes de las carreras de Profesorado del ISP N°20 viven inmersos en un contexto complejo caracterizado por las crisis estructural y simbólica de las instituciones sociales. Desconfían de los partidos políticos, de la justicia, de la policía, aunque tienen mucha o mediana confianza en las instituciones educativas. Son jóvenes seducidos por el consumo de nuevas formas de comunicación como la televisión -fuente privilegiada de información- telefonía celular o Internet.

Si bien ejercen sus derechos ciudadanos de votar en las elecciones, no siempre están informados acerca de los candidatos que eligen. Si bien pueden discutir con otros, principalmente la familia o los compañeros y profesores de la institución, esto no es advertido como una práctica política participativa tanto por los alumnos como por parte de los docentes.

Su participación en defensa de sus derechos o ciertos intereses que consideran afectados se da principalmente a través de la firma de petitorios o cadenas de mails. Algunos alumnos (21) hacen referencia a que han participado de movilizaciones o protestas sociales[7]. A su vez, la mayoría de los alumnos expresó su desinformación y falta de interés en participar en algún grupo o partido político.

Pero, lo expuesto en el párrafo anterior se tensiona con que consideran que no se relacionan con la política o no participan políticamente, aunque algunos pertenecen a grupos que actúan políticamente pero de forma no partidaria (cooperativas agrícolas, iglesias). Esto remite a los conceptos vertidos por Martha Amuchástegui (2003) en los cuales se hace referencia a que el imaginario educador normalista había prefigurado *un ciudadano apolítico pero democrático* y, a su vez, *democrático pero sin participación en el poder*. Un ciudadano iluminado por una razón, que se opone a la barbarie y al poder demagógico, y con docentes que naturalizaron una cultura política "*mitificando el ordenamiento jerárquico (...) sin espacios reales ni simbólicos para la negociación de otros vínculos sociales, y proyectando un imaginario que separa la educación de la política y las luchas por el poder*" (p.352).

De esta manera, tanto el contexto social posterior a los años '90 como el imaginario escolar no han otorgado significados y contenidos políticos a la participación ciudadana, ni han contribuido a generar prácticas participativas o de defensa de los diferentes derechos. Esto se puede apreciar mejor si nos remitimos a un ámbito más micro como es el institucional y la participación de los estudiantes en el ISP Nº 20.

En la institución, los alumnos sienten que no tienen espacios y oportunidades para participar de manera continua y frecuente ya que remarcan la participación en las clases o en actividades académicas y socio-culturales promovidas por la institución que tienen un tiempo limitado.

Por otra parte, esas actividades académicas y socio-culturales que nombran los alumnos se constituyen en espacios únicos, prácticamente para la mayoría, de asistencia o frecuentación de eventos culturales. Pero en contraposición esto se transforma, asimismo, en otra característica señalada por los directivos: los alumnos concurren a esos eventos obligados, es decir no eligen libremente participar. En la institución, los alumnos se sienten escuchados, pero esto se tensiona con las pocas veces que sus demandas son resueltas o tenidas en cuenta.

Los modos de participación que manifiestan los alumnos de los Profesorados coinciden con algunos rasgos de la *participación simbólica* que define María Teresa Sirvent (1999) "*...la participación simbólica se refiere a acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, y que genera en los individuos y grupos la ilusión de un poder inexistente; es el "como sí" de la participación*" (p. 129). Sostenemos que los modos de

7 Cabe aclarar que, las encuestas se hicieron en el año 2008 cuando en la localidad se habían producido cortes de ruta y manifestaciones en contra de la medida del gobierno nacional de establecer retenciones móviles.

participar se vuelven simbólicos en la medida que algunos de los miembros de la institución sienten que pueden participar en aspectos de la vida institucional, pero que no influyen sobre la toma de decisiones.

El centro de estudiantes es considerado como necesario por la mayoría. Muchos al momento de la entrevista dicen que participan en el mismo, es decir, lo dan por hecho. Pero en el transcurso de la entrevista muchos se percatan que el mismo no existe aún, situación que manifiesta la desinformación y la falta de interés que tiene el alumnado en relación con el centro de estudiantes. Pero las iniciativas de la conformación de dicho centro siempre han partido de la dirección o de la acción de algunos docentes.

Cuando se les pregunta, ¿por qué creen que no se conformó el centro de estudiantes? Opinan que es por falta de participación, por falta de compromiso, por falta de atención a la información, porque no es considerado importante en la institución. En los decires de los alumnos, aparece la idea de grupo -a la hora de expresar la función del centro de estudiantes-; y la misma, se cruza y tensiona con sus prácticas individualistas como estudiantes cuando manifiestan las razones por las cuales no se conformó el mismo.

Tal vez, se puede hipotetizar que esta falta de interés por parte de los estudiantes en la conformación del centro tiene que ver con las relaciones que se viven diariamente en la institución, con los modos de participar no sistemáticos y con ciertos sentimiento de impotencia que pueden estar presentes en ellos, que se refleja en la idea de que es poco lo que se puede hacer para cambiar, e incluso hasta con la falta de ilusión de que algo se puede cambiar.

Llama la atención que si bien directivos y docentes dicen que se debe debatir sobre política en la institución, la discusión no debe ser partidaria y no está instalada la discusión política en el discurso institucional. Esto nos lleva a pensar la relación entre "participación, política y escuela". Para ello, nos permitimos retomar las palabras Francisco Beltrán Llavador (2002) quién argumenta que: "*... la dimensión política es parte de la naturaleza de lo escolar y no un mero accidente o bien, (...) la política "hace" a la enseñanza institucional tanto como la escuela misma "hace" a la política (...) la participación escolar (...) que es política, tiene que ver con la reconstrucción democrática, con la constitución de identidades ciudadanas y con la educación misma*" (p. 26).

Estos alumnos que han nacido y se han criado en las épocas neoliberales de ajuste económico y fragmentación social, que concurren a instituciones educativas -que sufrieron, durante mucho tiempo, la falta de financiamiento y la retirada del Estado- no identifican la participación, y menos la participación política, como una herramienta para hacer valer sus derechos como ciudadanos. Esta situación contextual y las expresiones de los alumnos, nos hacen pensar en una idea de ciudadanía vacía y en una participación fugaz que es solo para cumplir con obligaciones o intereses inmediatos (voto, solidaridad o adhesión a ciertas causas, propuestas académicas, entre otras).

Frente a esto nos surgen nuevos interrogantes:

- ¿Los estudiantes del ISP N°20 conocen sus derechos como ciudadanos y, en particular conocen sus derechos como estudiantes?
- Cuando los alumnos expresan su definición de ciudadanía cargada de connotaciones morales y de actitudes solidarias ¿Esto es producto de la socialización en las distintas instituciones en las que participan o solo identifican a la participación como una obligación?

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (1995). Pasado, Presente y Futuro del Magisterio Argentino. *Revista del Instituto de Investigadores en Ciencias de la Educación, 7.*

ALLIAUD, A. (2001). *La formación de los docentes y la construcción de ciudadanía* (Documento inédito). Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/comenius/pdf/formacion.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo 2011.

ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

ALTAMIRANO, C. (2001). *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires: Ariel.

AMUCHASTEGUI, M. (2003). La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70. En A. PUIGGRÓS, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina.* Buenos Aires: Galerna.

ANSALDI, W. (1998, julio). *No por mucho pregonar se democratiza más temprano. La aplicación singular de los principios universales.* Conferencia realizaa en el III Encontro da Associaçâo Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenba (ANPHLAC),Universidade de Sâo Paulo, Cidade Universitária, Sâo Paulo, Brasil. Disponible en http://www.docstoc.com/docs/38105939/Waldo-Ansaldi-No-por-mucho-pregonar-se-democratiza-m%EF%BF%BDs-temprano-La-aplicaci%EF%BF%BDn-singular-de-los-principios-universales-de-la-ciudadan%EF%BF%BDa-en-la-Am%EF%BF%BDrica-Latina-independiente, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

ANSALDI, W. (1998). Reivindicación del arte de navegar contra viento. Alegato a favor de una ciudadanía incluyente y universal. *Escenarios Alternativos, 4*, pp. 105-122. Disponible en http//:www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/artedenavegar.pdf, última fecha de consulta el 24 de mayo de 2007.

ANSALDI, W. (1999). Crear el sufragante. La universalización masculina de la ciudadanía política en Argentina. La Reforma electoral de 1912. *Anales Nueva Época, 2.* Disponible en www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/crearsufragante.pdf, última fecha de consulta el 24 de mayo de 2007.

ANTUNES, R. (2003). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

BAUMAN, Z. (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2008). *Vida de Consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2002). *La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)*. Santa Fe: Instituto Rosita Ziperovich de actualización docente y formación sindical.

BENETTI, G. (2003, noviembre). *Los avatares de la ciudadanía desde una perspectiva histórica.* Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en un mundo incierto, SAAP, Buenos Aires, Argentina.

BOTANA, N. (1985). *El orden conservador*. Buenos Aires: Hispamérica.

BOURDIEU, P. (2002). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1995). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapeluz.

COREA, C., LEWKOWICZ, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós.

CUCUZZA, H. R. (Dir) (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943- 1955)*. Buenos Aires: Los Libros del Riel.

DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En PUIGGRÓS (1995) *Historia de la Educación Argentina IV: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

DUSSEL, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis.* Proyecto IDRC/FLACSO. Área: Educación y Sociedad. Serie. Documentos en Informes de Investigación Nº 186.

DUTCHATZCKY, S. (2006). *Identidades Juveniles, Escuela y Expulsión Social*. En Diplomatura en Currículum y Prácticas Escolares en contexto, clase 12, FLACSO-Argentina.

FELDFEBER, M. (1995). La formación de los docentes: un problema de calidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7, pp. 17-25.

FERREYRA, M, VIETTI, L., VILLA M. F. y otros (2006). *La toma de la escuela normal por los maestros Flor de Ceibo*. Ponencia presentada en el VI Encuentro de la Red DHIE (Docentes que hacen investigación educativa), en el marco del Foro Mundial de Educación. Buenos Aires, Argentina.

GALLO, E., CORTES CONDE (1984). *La República conservadora. Volumen 5 Historia Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

GIDDENS, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GVIRTZ, S. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón: Argentina, 1949-1955. *Educación y Política en América Latina, 10(1)*.

HOBSBAWM, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

KAUFMANN, C., DOVAL, CH. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Santa Fe: Serie cuadernos de investigación FCE-UNER

KYMLICKA, W. y NORMAN W. (2003). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En ANSALDI (Comp) *Ciudadanía (s)*. Buenos Aires: UDHISAL.

MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MARGULIS, M., URRESTI, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En C. CUBIDES y otros, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*". Bogotá: Siglo del Hombre editores.

NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

PAVIGLIANITI, N. (1996). Ciudadanía y educación: un recorrido histórico de sus concepciones. *Revista Argentina de Educación, 24*.

PINEAU, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En CUCUZZA, H. (comp.), *Historia de la educación en debate* (pp. 227-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.

PINEAU, P. (1997). De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la universidad obrera nacional. En CUCUZZA (dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires: Los libros del Riel.

PINEAU, P; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La Escuela como máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PINKASZ, D., FICNOCCHIO, S. (2007). *El curriculum de la escuela de la modernidad*. En diplomatura en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO-Argentina.

PLOTKIN, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Buenos Aires: Ariel.

PUIGGRÓS, A., BERNETTI, J. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1845- 1955).* Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina.* Buenos Aires: Kapelusz.

REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

ROCK, D. (1993). *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Ariel.

SIDICARO, R. (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55/ 1973-76/ 1989-99*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires).* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TEDESCO, J.C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Siglo XXI.

TERÁN, O. (2009). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1890*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

URRESTI, M. (1999). Cambios de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela. En TENTI FANFANI (comp.), *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

URRESTI, M. (2008). *Transformaciones culturales y transiciones juveniles*. En diplomatura en Currículum y Prácticas Escolares en contexto, case 5. FLACSO-Argentina.

ZELMANOVICH, P. (2007). *Jóvenes, escuela y subjetividad.* En diplomaturan en Currículum y Prácticas Escolares en contexto, clase 11, FLACSO-Argentina.

Indagación colaborativa sobre las prácticas en alfabetización inicial. Estudio con docentes de tres escuelas del sur de Mendoza

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Cecilia Neme

Integrantes: Marta L. Juan, Liliana Pérez Pesce, María Margarita Cerutti, Miriam Ciardullo

ISFD Sede: Escuela Normal Superior Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce: IFDyT Nº 9-003 - San Rafael, Mendoza

INTRODUCCIÓN

> *La alfabetización y la pos-alfabetización implican esfuerzos en el sentido de una correcta comprensión de qué es la palabra escrita; el lenguaje, y sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, requieren comprensión por tanto de la relación entre 'lectura' del mundo y lectura de la palabra (Freire, 1983).*

El estudio de la *alfabetización inicial* es relevante por la complejidad que encierra la enseñanza de la lengua y porque, paradójicamente, esa dificultad y complejidad suelen desconocerse. Se entiende el leer y escribir como competencias no solo asociadas a la escuela sino fuertemente a la vida.

La problemática de la *alfabetización inicial* fue preocupación constante en la trayectoria del ISFDyT Nº 9-003. El Programa de Transformación de la Formación Docente (1993), con el *Módulo Alfabetización* y el de *Número, Espacio y Medida* tuvo la clara y, a nuestro juicio, acertada intención de independizarlas como una enseñanza especial dentro de la Didáctica de la Lengua y la Matemática. Pero luego, en el Documento Curricular (DCP) de la jurisdicción provincial ya no aparecieron como temáticas específicas, lo que dificultó la posibilidad de destacar el proceso de la *alfabetización inicial como una etapa diferente e importante en el proceso de desarrollo del pensamiento del niño*. El perfil para el profesor de Alfabetización de los profesorados (para el PTFD fue Profesor en Ciencias de la Educación con experiencia docente de Nivel Inicial y/o Primario) se desestimó y, desde la implementación de las nuevas carreras en la provincia de Mendoza (1998), el perfil requerido para el acceso a las cátedras fue fundamentalmente el de Profesor de Lengua y Literatura; y la experiencia en el nivel inicial y o primario no fue tenida en cuenta como relevante para las cátedras en cuestión.

Al considerar estos antecedentes se planteó como de gran interés formativo un trabajo de indagación centrado en la revisión, reflexión y resignificación de *las prácticas pedagógicas de alfabetización inicial*. Las preguntas principales rondaron la cuestión de

averiguar qué y cómo deciden, implementan, evalúan las docentes las estrategias utilizadas para *las prácticas pedagógicas de alfabetización inicial en Lengua, para primer año de la EGB 1 y 2 en tres escuelas del medio urbano*. Se suponía que la alfabetización inicial de los sujetos de la educación debería basarse en *estrategias didácticas diferentes* de las tradicionales o comunes en el área Lengua. La focalización del objeto se identificó también por sus límites: el estudio se concretó en las tres escuelas mencionadas del sur mendocino durante el año 2008. El proceso indagativo/reflexivo se propuso describir y analizar las prácticas y a partir de ello mostró la necesidad de actualización, capacitación y comprensión de los marcos teóricos que subyacen a dichas prácticas. Desde este trabajo cooperativo, se animó a *enseñar al niño desde sus propias experiencias a partir de su propia historia y de su contexto*.

El enfoque investigativo partió de una hipótesis general: *la convivencia en la enseñanza de la alfabetización inicial de estrategias tradicionales junto a las que se encuadran en enfoques cognitivistas y constructivistas*. La hipótesis, generada en la experiencia e intercambio con los docentes de la zona, guió la indagación para averiguar si se conocía en profundidad la base teórica que otorga coherencia a la articulación teoría-práctica. Se estimaba que este proceso de convivencia de estrategias didácticas con supuestos epistemológicos diferentes y hasta contrapuestos podría estar originando problemas en la práctica pedagógica.

Esto nos llevó a plantear el siguiente objetivo general:

- Observar y relevar las prácticas pedagógicas situadas de Nivel Inicial y primer año de EGB y, a partir de su análisis colaborativo, hacer explícitos los marcos epistemológicos que subyacen a ellas.

Como objetivos específicos planteamos:

a) Analizar las *estrategias* y *recursos didácticos* de las planificaciones y las clases de las docentes que intervienen en el presente proyecto.
b) Analizar en talleres con las docentes estrategias didácticas que se nutren de nuevas propuestas de enseñanza de la lecto-escritura.
c) Promover el relato y escrituración de sus experiencias pedagógicas a través de documentación narrativa.

El objeto de estudio construyó conocimiento relevante acerca de los procesos de alfabetización al focalizar modos de la intervención pedagógica: los *estilos y tipos de prácticas pedagógicas, el qué y el cómo se enseña y la relación con los marcos teóricos* en los que se sustenta la alfabetización inicial en Lengua. La unidad de análisis en la que se centró la mirada fueron las *estrategias didácticas* para, a partir de un análisis colaborativo, hacer explícitos los marcos epistemológicos que subyacen a ellas.

Acerca del estado del arte

Una breve descripción del estado del arte muestra las posturas que se tuvieron en cuenta. Principalmente la psicogénesis de la lecto escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y la teoría socio histórica cultural enunciada por Berta Braslavsky (cuyos referentes son Piaget y Vigotsky respectivamente), conocidas allá por los años 1992-1993 a través del PTFD. Se recurre a la clasificación adoptada por Braslavsky (2008) al distinguir entre *métodos de marcha sintética-analítica* y *métodos de marcha analítica- sintética*.

Desde el programa "Todos pueden aprender" (UNICEF-INFD 2007) y los estudios de S. Melgar, M. Zamero y E. Botte se acentúa la necesidad de desarrollar metodologías que favorezcan procesos de comprensión activa a través de tareas planificadas en secuencias didácticas.

El Instituto Nacional de Formación Docente (respaldado por el Programa Eurosocial a través de la Fundación Iberoamericana y la OEI) se ha propuesto encarar una profunda revisión del estado de situación de la formación en materia de alfabetización y de la construcción misma de su campo profesional y, en tal sentido, apoya al programa de "Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial" que está realizando el INFD del Ministerio de Educación de Argentina junto con las administraciones educativas provinciales.

Los aportes de especialistas de diferentes disciplinas: psicolingüistas, sociolingüistas, lingüistas, escritores, pedagogos han enriquecido en los últimos dos años el campo al hacer foco en la cuestión de que *leer y escribir es la resultante de una interacción de procesos lingüísticos cognitivos*. Entre otros se puede mencionar a Alejandro Raiter "*...quien advierte que, aunque la psicolingüística no enseña a enseñar ni enseña a aprender, podría servir para comprender mejor el aspecto mental de los procesos de transformación de representaciones, mediante la postulación de modelos vigentes en el estado actual de las ciencias cognitivas...*" (Melgar y Botte, 2010, p. 24).

Siguiendo a Paula García y Mariana Szretter Noste, Melgar y Botte sostienen que "*... la sociolingüística se propone analizar una parte de una práctica social particular: el uso del lenguaje, lo que implica pensar en los hablantes concretos y en sus situaciones particulares*" (2010, p. 27) .Su posición frente al estudio del lenguaje tiene como mayor preocupación integrarlo a otros aspectos de la vida social.

Se adhiere además a perspectivas integradoras e integrales, como la de Linuesa, quien da a

"*...conocer una propuesta acerca de la enseñanza de la lengua escrita, fundamentada en el conocimiento teórico sobre el tema, lo cual constituye un objetivo bastante difícil de conseguir, dado que, como sucede en el orden de las ciencias sociales, existen distintas líneas o corrientes a veces discrepantes acerca de los aspectos que se consideran esenciales para configurar una teoría*" (Melgar y Botte, 2010, p. 30).

Señala A. Camilloni (1996) que la didáctica general en el momento actual debería estar fuertemente asociada a las ciencias de la cognición, pues sus estudios necesariamente se proyectan a todos los dominios del lenguaje, entre los cuales ocupa un lugar destacado la alfabetización en su dimensión didáctica y técnica y la tarea del colectivo docente. Para la configuración del campo intelectual de la alfabetización es necesario dimensionar lo recorrido por los equipos del INFD desde 2007. Entre otros, no podemos dejar de considerar los aportes referidos a la gramática de Ciapuscio, Di Tullio, Solana y Otañi (Melgar y Botte, 2010). Sus estudios parten de la idea que no se puede hablar de alfabetización, sin hablar de gramática.

El cambio de enfoque actual en cuanto a la enseñanza de la gramática radica, sobre todo en la escuela primaria, en que el trabajo consista en *hacer gramática*, es decir, en explorar los mecanismos productivos de la lengua a partir del significado, para llegar a los elementos formales (en la producción) o en sentido inverso (en la comprensión). Tal como afirman Melgar y Botte (2010), esta práctica se desarrollaría de manera sistemática a través de la paráfrasis o reformulación y de otros tipos de operaciones lingüísticas. Se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias y, que durante la mediación pedagógica, pueda reconocer los matices diferenciadores y posiblemente, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación comunicacional o pragmática.

Encuadre metodológico

El encuadre metodológico elegido fue cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) con pie en herramientas de enfoques etnográfico e interpretativo y además, combinado con una variante narrativa que colaboró para focalizar las *estrategias de intervención y recursos empleados en la adquisición de la lecto-escritura y su relación con el "qué se enseña"*. El trabajo de indagación de matriz etnográfica de las prácticas pedagógicas observó aspectos del diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas áulicas en tanto que el análisis documental buscó detalles de lo previsto en las planificaciones de las docentes invitadas en la documentación institucional y en los indicios de consideraciones generales como en el contexto del aula. Como complemento y a fin de hacer *explícitos los marcos epistemológicos* se diseñaron dos talleres como *instancias colaborativas de reflexión de la propia práctica* que a partir de los *discursos narrativos* inquirieron la coherencia entre teoría- práctica. Ese espacio de escritura basado en la denominada *Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente* (Sverdlick, 2007) fue clave para la investigación.

Iniciar a las docentes participantes en la formulación escrita de sus experiencias pedagógicas se transformó en una estrategia interesante en varios aspectos. Uno, porque alentó la intención de desocultar enclaves epistemológicos; dos, porque rompió

con cierta ajenidad del docente respecto de los procesos de reflexión, construcción y producción del discurso pedagógico (Doc. PTFD, 1992) y tres, pues las narrativas podrán ser recuperadas como insumo para la reflexión y resignificación por las propias 'autoras' o en circuitos de capacitación por las profesoras-investigadoras.

DESARROLLO

Proceso y procedimientos

El proyecto "*Indagación colaborativa sobre la Prácticas en Alfabetización Inicial*", comenzó a desarrollarse a partir de la primera notificación del concurso y de la consolidación del equipo de trabajo en noviembre de 2007[1].

A comienzos de 2008 se inició el contacto con las docentes y el acceso a materiales documentales: cuadernos, carpetas, planificaciones, Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Al comenzar con un año de atraso, los chicos que se esperaba observar en salas de cinco jardín (de ellos se había obtenido material escrito en 2007), ya estaban en 1er. año. Se decide entonces suspender la observación en los procesos de nivel inicial del 2008 y recortar solo el 1er. año del primer ciclo. No obstante, y para mantener alguna estrategia que permitiera mirar la tarea alfabetizadora en el Nivel Inicial, la invitación a participar de los talleres y de la escritura narrativa se mantuvo para todas las docentes de ese nivel contactadas en 2007.

Se comenzó de manera sistemática con actividades específicas de trabajo de campo en el primer cuatrimestre de 2008. A partir de allí, el proceso de indagación intercaló instrumentos de *observación participante y directa, registro etnográfico y análisis documental*. El proceso continuó con la apertura de los talleres de reflexión y escritura y luego, con la lectura analítica de los documentos narrativos producidos. La creación de una lista de correo electrónico sostuvo el proceso de escritura y fue lo que permitió extender por meses el vínculo construido con los docentes. El grupo de trabajo e investigación estuvo formado por más de 15 docentes de nivel Inicial responsables de las salas de 4 y 5 años y de los primeros años de las tres instituciones escolares participantes. Los resultados de la indagación se sostienen fuertemente en aquellas narrativas de las docentes, quienes fueron produciendo textos muy interesantes sobre sus prácticas. Algunos fueron primeras versiones; otros, los que re-escribieron todas las docentes como documento narrativo final.

1 La propuesta original indicaba la intención de estudiar los procesos alfabetizadores en lengua y en numeración; sin embargo, como el financiamiento previsto por inconvenientes burocráticos jurisdiccionales, se retrasó notablemente hasta agosto de 2008, produjo cambios respecto del plan anterior pues la profesora del equipo que se ocuparía del campo matemático ya tan avanzado el año 2008, no pudo hacerlo.

El contexto del proceso de la investigación se desarrolló en la ciudad de San Rafael, Mendoza, ubicada a 240 km. al sur de la capital de la provincia. Es un oasis geográfico con importante desarrollo agrícola, ganadero e industrial y considerado polo turístico por sus bellezas naturales. De las tres escuelas participantes, dos se ubican en el centro y tienen una larga y reconocida trayectoria en la formación docente. Una es de gestión pública, cuenta con los cuatro niveles de enseñanza y su población estudiantil es de clase media y media-baja. La otra es de gestión privada, confesional y de tradición pluralista; posee también los cuatro niveles y, además, es sede de nivel universitario. A sus aulas concurren niños de diferentes clases sociales, pero sobre todo media alta. La tercera es otra escuela pública, inserta en un contexto urbano periférico con necesidades básicas insatisfechas y familias en grave riesgo social: "chicos de la calle" con problemáticas como alcoholismo, drogadicción, violencia. Sus alumnos presentan problemas de aprendizaje y conducta, ausentismo marcado y notable falta de apoyo del hogar en seguimiento y estimulación de tareas escolares.

El análisis e interpretación

Se clasificó al corpus empírico desde una doble mirada: a) analítica/categorial; y b) interpretativa/narrativa. Para la primera mirada analítica se hizo foco en documentación institucional: los PEI, planificaciones anuales y periódicas, producciones de niños en carpetas y cuadernos de sala de 5 y de 1er, año; y también documentación curricular: los registros de observación de clases de primer año. La base empírica de la segunda mirada interpretativa/narrativa está compuesta por los documentos narrativos y escrituraciones de las conversaciones con las docentes durante los talleres.

Así como nuestra posición promotora de la construcción cooperativa de conocimiento situado, democratizante, forzó en su momento la elección del encuadre metodológico, la doble estrategia metodológica fuerza una decisión importante al momento de exponer lo conocido. Para no correr el riesgo de desconocer las claves de significación, las inscripciones y los procesos de constitución de sujetos/actores en los contextos histórico-sociales y para no confundir *tipos de datos* con *tipo de análisis* (Bolívar, 2002) el *razonamiento narrativo* debería presentar una "colección" de casos, sin perder su encarnadura, casos en los que ir pasando de uno a otro *por analogía*. Pero, por las estrategias socioantropológicas también utilizadas y la brevedad a la que está sometido este informe, se resolvió seguir a este mismo autor cuando propone la validez de una doble descripción o "*visión binocular*"[2]. Entonces, aquí los elementos vitales se engarzan en un marco interpretativo general, que igualmente intenta "*penetrar el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para dar sentido a sus vidas*" (Bolívar, 2002).

2 - Se defiende el papel significativo que en la investigación educativa la narrativa está adquiriendo y se sostiene la próxima publicación de la narrativa completa y sus documentos (*trama o intriga narrativa*, Bolívar, 2002).

Los procesos de enseñanza de la alfabetización inicial

La mirada a las *estrategias* en planificaciones y a su implementación en las clases implicó la idea de establecer alguna relación entre prácticas y los marcos epistemológicos de las docentes. De acuerdo a la clasificación de la metodología adoptada por Braslavsky (2008) se estimaba reconocer una segmentación similar. La clasificación incluía en el grupo de los métodos fundados *en elementos no significativos* de la lengua ("de marcha sintética- analítica") al alfabético, al fónico, al silábico y al psicofonético. Y en el grupo de los métodos fundados en *unidades significativas* ("de marcha analítica- sintética") a los de la palabra, en su doble interpretación -de palabra total o de palabra generadora-; de la frase y de la oración. En este segundo grupo la autora propone considerar algunas innovaciones que promueven la enseñanza del texto en el punto de partida, como el llamado "*texto libre*" de Freinet y "*las experiencias del lenguaje*" (Language Experience Approche, LEA).

Durante el análisis esa segmentación no se verificó puesto que todas las docentes utilizaron ambas metodologías correspondientes a posturas epistemológicas muy diferentes; sí se constató que ellas varían las estrategias según la situación de enseñanza, el contenido o las características de aprendizaje de algunos niños.

El análisis documental de planificaciones y cuadernos

En los PEIs de dos de las instituciones no se expone claramente el fundamento epistemológico y pedagógico en el que se inscribirían los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo un aspecto que sería importante mencionar es que, si bien existen diferencias entre las escuelas seleccionadas en relación con su diversidad contextual, en las tres instituciones los niños alcanzan resultados similares durante los procesos de alfabetización. Todos memorizan la grafía y el sonido de letras sueltas o de sílabas que van sumando hasta lograr palabras sueltas y algunos logran oraciones. En muchos de los casos se evidencia la intervención de alguien letrado que contribuye en ese proceso.

Se analizó información relativa a la planificación docente para visualizar de qué manera sus concepciones afectaban la propuesta didáctica que intentaba desarrollar. En las planificaciones periódicas de los docentes de las tres instituciones no aparecieron en forma explícita las concepciones de enseñanza, aprendizaje, curriculum, evaluación. Se parte de una *competencia* que constituye la orientación o direccionalidad que ordena el proyecto. Los lineamientos metodológicos (criterios, orientaciones y sugerencias acerca de las estrategias metodológicas) están explícitos. Asimismo apareció consignada la evaluación y sus modalidades.

Una de las docentes expresa en el taller:

> *"Yo, ahora que vos estás diciendo esto (se refiere a la diferencia entre enfoques) encuentro cuál fue el error; si a nosotros cuando nos dijeron capacidades, competencias, estrategias, todo este vocabulario nuevo. Si nos hubieran dicho todo lo que nos acabas de decir en este momento, lo tendríamos claro, pero nos dijeron: ahora el plan se arma así…y se dio por supuesto que sabíamos cómo, desde dónde. Por eso es importante que acordemos en la institución qué terminología vamos a usar y desde dónde."*

> *"La 'bajada de línea' tampoco fue clara, si todos tenemos las mismas dudas,… es porque no fue clara. Los directivos tienen tantas actividades (el tiempo) que lo pedagógico…, a veces no alcanzan a explicarnos…"*

Quizás en las instituciones y, en general, en las capacitaciones y decisiones de los docentes solo se acentúan las prescripciones curriculares emanadas de la jurisdicción. Ligado a esto, otra cuestión que se manifestó con fuerza fue que el tiempo no es suficiente para establecer los acuerdos pedagógico-didácticos y que, sin dudas, hace falta una actualización y profundización epistemológica. Si bien los componentes curriculares aparecieron mencionados en sus diseños, en las instancias de taller, las docentes manifestaron confusión entre conceptos tales como estrategias, recursos, procedimientos, así como en la aplicación de los mismos. A tal punto que el equipo de investigadoras decidió una reorganización de talleres y agregó instancias de capacitación específica.

Durante el desarrollo de conceptos como el de *intenciones educativas (competencias, objetivos, expectativas de logro, procedimientos),* las docentes expresaron:

> *"… tenemos confusión de muchos conceptos, cuando llega el momento de aplicarlos, dudamos. El problema es que nos han cambiado tantos términos durante estos años… y no lo tenemos claro."*

Frente a este problema se advirtió que el trabajo didáctico de los maestros, tanto en la sala de clases cuando fueron observados como en las planificaciones, se centró en enfocar el aprendizaje de la lengua escrita como una suma de elementos aislados no significativos (sílaba, letra) en progresión hasta lograr palabras u oraciones. Este trabajo se focalizó en el proceso de reconstrucción de la lengua escrita como un sistema de representación pero escasa elaboración sobre su valor social comunicativo y significativo. Cuando las docentes desde el trabajo colectivo en los encuentros pudieron conocer supuestos teóricos más claros, lograron reflexionar sobre su propia práctica y sobre la necesidad de modificarla a la luz de propuestas e investigaciones actualizadas.

La observación de clase: estrategias de intervención y recursos empleados

Se focalizó *en la adquisición de la lecto-escritura y su relación con el "qué se enseña" y,* por ende, en los procesos alcanzados por los alumnos de cada grupo de aprendizaje, ya que los niños y sus cuadernos ofrecen indicios de las posturas teóricas docentes. La categorización que emerge de los registros de observación participante y directa se discrimina en: momentos del proceso de enseñanza; actividades de aprestamiento; la clase como comunidad social; las estrategias comunicativas; los componentes de la situación de enseñanza, y la combinación circunstancial de estrategias fundadas en marcos teóricos diferentes.

Lo que sobresale en el trabajo de aula observado es que todas las docentes aprecian la capacidad que tienen los niños de supervisar su propio aprendizaje y observan cómo los niños 'inventan' su propio saber sobre el proceso de lectura y escritura. El equipo conoció cómo varias docentes aprovechan las actividades para colaborar con los niños en sus experiencias de alfabetización mediante la conversación, el juego y otros tipos de interacciones que se producen mientras leen y escriben juntos en la comunidad social de la clase. Los métodos sintético-analíticos que siguen el concepto biológico de la *madurez perceptiva y motriz* estiman conveniente favorecer la madurez mediante la *ejercitación funcional*. Durante mucho tiempo este contenido fue central en el antiguo jardín de infantes y en primer grado (palotes, picado, enhebrado, etc.) Luego, desde cierta interpretación de Piaget, se agregaron ejercicios de *clasificación, correspondencia y seriación* para que el niño estructurara las conservaciones operatorias. Este enfoque está aún vigente en numerosas escuelas.

Sin embargo, los conceptos de aprestamiento y madurez han sido desvalorizados por las investigaciones sobre el proceso de lectura y escritura durante la primera infancia en la segunda mitad del siglo XX. La alfabetización temprana demostró que estos conceptos carecen de sentido (Braslavsky, 2008).

En la actualidad, el concepto de *aprestamiento* debería ser entendido como la posibilidad de construir conocimientos desde las experiencias de socialización que vive el sujeto desde que nace (Vera, 1994). Todo aquello que posibilita la construcción de sus conocimientos y habilidades *con el otro* (hablan, preguntan, piden, ordenan, escuchan, responden, comparten, narran, inventan) promueve habilidades que van preparando al niño para la etapa de escolarización en la que esos aprendizajes sociales se completan, reconstruyen, resignifican en los procesos de alfabetización inicial.

En las escuelas observadas se constató que el concepto de aprestamiento es aplicado desde las dos posturas descriptas. Al preguntarles a las docentes sobre las estrategias que aplican en sus clases algunas respuestas fueron:

"*... planeo actividades de aprestamiento para la correcta adquisición de la lecto-escritura, estimulando funciones y habilidades psicomotoras.*"

–"*El aprestamiento es la base para la lecto-escritura, sin el aprestamiento y la estimulación de habilidades psicomotoras no se lograría la adquisición de la lectura y la escritura...*"

En algunos cuadernos se leen consignas tales como:

Escribimos con rayitas. Recorré con tu dedo índice los giros de los trompos (...) trazá los recorridos con lápiz coloreá los trompos. Delineá y completá. Recorre con tu dedo índice el vuelo de cada mosquito.

"*PING PONG SIN PARAR: Recorré con tu lápiz el trayecto de cada pelotita" Y la niña, en respuesta realiza estos trazos: Mmmmmmmmmmm -- ccccccccccccccccccccc -- uuuuuuuuuuuuuuuu - Eeeeeeeeeeeeeeeeeeeee - rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr*

Con marcado contraste, se identificaron en otro grupo de alumnos numerosas estrategias desde una perspectiva comunicativa correspondiente a la teoría sociocultural:

"*Dictar al docente anticipaciones, cartas, pedidos, escribir y leer sus producciones. Vamos al supermercado, armemos la lista de compras ¿Qué le decimos al vendedor?, ¿cómo lo saludamos?, ¿qué le preguntamos?*

Nació el hermanito de Selene...escribimos una tarjetita a la familia

¿qué le decimos?

Esta semana prepararemos ensalada de frutas: armemos entre todos la receta."

El sistema didáctico en sentido estricto, según Chevallard (1985), está conformado por el *subsistema conocimiento enseñado*, *el subsistema docente* y *el subsistema alumno*, por ello se define al esquema teórico por tres lugares, ocupados respectivamente por el docente, el alumno y el saber (conocimiento enseñado) que en contexto, conforman la situación de enseñanza. En estas situaciones ocurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Camilloni, 1996).

Al apreciar algunas de las experiencias desarrolladas por los docentes en sus aulas durante el trabajo de campo, se identificaron los siguientes componentes de la situación de enseñanza: las intervenciones del docente (estrategias de enseñanza), los contenidos escolares trabajados y la participación de los niños. Se infirió que la *selección de las estrategias* que generalmente hacían las docentes dependía del contenido que se

deseaba enseñar, de las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos, de sus conocimientos previos, de la institución y de las características del grupo.

En este sentido los docentes cumplían un papel importante al seleccionar las estrategias metodológicas que utilizaban para lograr que los alumnos aprendieran el contenido esperado. Pero al mismo tiempo esto provocaba que en relación con los soportes teóricos, se aplicaran en las aulas posturas eclécticas, ya que en la misma clase se combinaban estrategias de marcha sintética (partir de las letras para luego construir palabras) y de marcha analítica (partir de las palabras con significado que se desarman para luego dar nombre a las letras). De acuerdo a la situación de enseñanza y a las características del proceso de aprendizaje de los alumnos se utilizaban estrategias de marcha sintética-analítica y/o de marcha analítico-sintética alternadamente y con el mismo grupo clase.

De los registros extraemos las siguientes características:

Caso 1:

- Se enfatiza la transmisión de pequeños fragmentos; y la reiteración y la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos;
- Se usa el abecedario con dibujos.
- Se inventan cuentos a través de imágenes.
- Se reconocen vocales.
- Se hace hincapié en aprender a leer y a escribir sumando las partes.
- Al finalizar la tarea se realiza una guarda con la letra aprendida unida a las vocales.

Caso 2:

- Se presenta una palabra, luego la sílaba y al final la letra.
- Se trabaja oralmente con el rastreo de ideas previas con preguntas, y en el repaso de la clase anterior.
- Se juega al Ta-Te-Ti con los niños y se buscan palabras con el sonido inicial del niño que resulta ganador.
- Los niños dictan al docente anticipaciones, cartas, pedidos. Escriben y leen sus producciones.
- Se trabaja el reconocimiento del nombre propio y el del compañero
- Se recortan y pegan viñetas y se cuenta una historia.
- Se escriben oraciones a partir de lo observado en una lámina
- Se ordenan y se cuentan imágenes y se escribe lo que representan.

Caso 3:

Los niños escucharon la lectura y luego, en conjunto, re-narraron el texto "Cuento con gatos". Algunos dramatizaron y luego recibieron individualmente una fotocopia en la que se les sugerían las siguientes tareas:

- Recortá y pegá los personajes principales. Escribe cómo puedas quiénes son.
- Recortá y pegá otros personajes del cuento. Si falta alguno dibújalo. ¿Quiénes son?
- ¿Quiénes no pertenecen al cuento?
- Dibuja la parte que más te gustó
- Inventa otro final para el cuento. Escríbelo y dibújalo.

En general, el trabajo escolar mostró fuerza y contenido. Sin embargo, llamó la atención que casi ninguna de estas actividades quedaba registrada en los cuadernos, impidiendo que la familia conociera lo trabajado ese día. En general los alumnos, se mostraban muy ansiosos por conocer y esto fue aprovechado por las docentes. Se observaron algunos niños muy seguros, otros competitivos o entusiasmados por aprender y otros, a veces violentos, desinteresados e inestables.

Otro aspecto muy interesante que se conoció del trabajo docente es que privilegian la contrastación de hipótesis, el papel del error en la construcción del conocimiento y la necesidad de integrar diferentes áreas del mismo en la explicación de fenómenos complejos. La *corrección del error* desde las actuales propuestas de alfabetización implica otra instancia más de aprendizaje (error constructivo, Piaget en Ferreiro, 1994). Esta concepción postula que, una vez advertido el error, la docente debe generar en el alumno el conflicto cognitivo desde una mediación adecuada de manera que el mismo niño advierta el error al comparar con palabras referentes presentadas por la docente. Esta estrategia se enriquece aún más cuando en la situación participan otros niños, favoreciendo esto un aprendizaje social.

Se presentan a continuación dos fragmentos de registro en una situación de aula:

"A- Seño:... no pusiste los ausentes.
M- Tenés razón... hay muchos ausentes.
M-¿Cómo se llamaba el pájaro? (la maestra sigue con el tema)
A- tijereta
M-¿Quién se anima?
A-Yo (dice un alumno y pasa al pizarrón para escribir)
La maestra dicta: TIJERETA.
El alumno escribe TIGEAETA.
M-Leemos... a ver...: acá dirá RE (hace un arco en la sílaba AE) Borra y escribe TIGERETA.
Luego la maestra dice: pero saben una cosa... que esta señorita (y señala la "G") es la de

GATO, GONZALO; GERMAN.
La maestra lo escribe bien: TIJERETA. Y lo resalta en amarillo.
M- ¿Está escrito igual?
A- No, está con jota.
M- En este caso se escribe con J, estamos aprendiendo y tenemos que hacerlo bien."

Al analizar *los momentos de los procesos* de enseñanza de Comunicación Oral y Comunicación Escrita, se observó en las tres escuelas, que se desarrollan en general estrategias teniendo en cuenta los momentos de la clase: estrategias de inicio, estrategias de desarrollo y estrategias de cierre (Monereo, 1997). Para las de *inicio* se observaron *rutinas* tales como aprender desde la asistencia, el día de la semana, el estado del tiempo, las novedades, las actividades. En las de *desarrollo* se favorecen los procesos de comprensión, se estimula la copia desde la pizarra, se trabajó con equipos de letras, y algunas docentes alientan el uso de los promotores de lectura expuestos en las paredes.

En las estrategias de *cierre* se constató que los alumnos produjeron nuevas palabras, oraciones, mensajes y/o textos según lo aprendido y las docentes realizaban el seguimiento correspondiente.

El trabajo de campo nos indicó que es frecuente encontrar un divorcio entre la posición pedagógica enunciada, y la realidad de la acción en el aula. En general, el análisis indicó que las propuestas que los docentes generaban en el aula dirigidas a presentar situaciones didácticas les permitían variadas formas de resolución. Muchas de ellas estuvieron basadas en el *trabajo colaborativo* entre niños donde cada uno participaba según el nivel de conceptualización alcanzado con respecto al sistema de escritura. Además, lo analizado permitió señalar que las *variables de enseñanza* se elegían según los distintos procesos de aprendizaje de los alumnos; algunos más avanzados, otros de aprendizaje más lento, otros más dispersos.

CONCLUSIONES

Las herramientas teórico-metodológicas permitieron la elaboración de *inferencias descriptivas*. Fundamentalmente encuadraron en otro lugar a los sujetos y sus conocimientos. Al partir de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, el 'establecimiento' de un saber fue cooperativo y provisional, situado y valioso para la acción pedagógica. Durante el proceso de indagación se advirtieron algunas tensiones que se enuncian a continuación.

Tensión entre las relaciones de los marcos teóricos y la práctica, es sabido que toda práctica pedagógica implica la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas

de enseñanza sustentadas en marcos teóricos seleccionados. Desde esta postura se entendió que cada docente asume una perspectiva y planifica su acción ineludiblemente bajo ese paraguas teórico. Sin embargo, el proceso de indagación mostró que no es tan así y que hay 'razones' de las docentes para alternar sus prácticas en relación con uno u otro marco.

En los talleres de capacitación y escrituración se elaboró una síntesis construida colectivamente de todas las estrategias utilizadas en el aula por las docentes, (momento de valioso enriquecimiento mutuo). Estas correspondieron tanto a estrategias de *marcha sintética-analítica* como a *marcha analítico-sintética* y al analizarlas desde los marcos teóricos *explícitos* propuestos por el equipo de investigadoras, las docentes pudieron distinguir sus consecuencias y reconocer la necesidad de actualización para que sean utilizados de modo significativo.

Tensión entre las prescripciones curriculares y la práctica concreta: al conocer y describir las prácticas de las docentes, sobresalió el interés y el compromiso por la tarea y los niños, que parece impulsarlas a ensayar, a transgredir y seguir en muchos casos, a los propios niños en sus iniciativas. El equipo de investigadoras enriquecido por esta experiencia compartida con las docentes, sostiene que la alfabetización de los niños de 1er, año de EGB es posible ya que se aprende a leer *leyendo* y a escribir *escribiendo;* leyendo y escribiendo a su manera, es decir, tratando de construir la significación de un texto a partir de coordinar múltiples datos con la mediación constante, atenta y oportuna del docente.

Tensión entre ser "el que sabe" y el aprender de los niños y sus diferencias: las propuestas docentes generadas en el aula dirigidas a presentar situaciones didácticas manifestaron variadas formas de resolución. Muchas de ellas se basaron en el *trabajo colaborativo* entre niños donde cada uno participó desde el nivel alcanzado con respecto al sistema de escritura. Del análisis de las propuestas y narrativas docentes se infirió, en general, que es indudable que abordan el desarrollo de la planificación de las tareas de enseñanza con actitud de compromiso y con responsabilidad. Muestran una gran preocupación, explicitan la necesidad de producir cambios significativos en su práctica cotidiana para hacer frente a los problemas que se les presentan (niños y niñas, que muestran pobreza en la expresión oral o poco interés en las actividades de lectura y escritura; numerosas dificultades en los procesos comunicativos en general; situaciones de agresión y violencia, timidez y suma autonomía). Todos ellos fueron contenidos y acompañados por algún tipo de mediación docente.

En relación con los recursos, se observó que son utilizados permanentemente para mediar en la construcción de los aprendizajes: libros de lectura, libros de cuento, carteles con palabras, rimas, canciones, destrabalenguas, adivinanzas, títeres, películas, chistes; así como la inclusión de recursos cotidianos: como los nombres de los niños, los días, el calendario meteorológico, etc. En general, son empleados adecuada y oportu-

namente, aunque en algunos casos todavía es posible optimizar aún más su aplicación.

Se observó mucho trabajo oral, rastreo de ideas previas con preguntas, y repaso de la clase anterior. Algunas veces no quedaba registro en los cuadernos, por ello se considera necesario que este asunto sea retomado como aspecto estratégico, y como parte de la necesaria comunicación familia-escuela.

La tensión entre la institución formadora y las escuelas: la institución formadora por efecto de la indagación, cuenta con saberes para construir circuitos de apropiación y dar visibilidad a lo producido. Se espera así, reposicionar las narrativas y experiencias vividas como un saber pedagógico público, discutible, criticable, aceptable.

Los materiales documentales permitieron problematizar el acontecer del mundo escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva y el lenguaje de sus actores. Al ser públicamente puestos a circular[3], los saberes se repartirán, se desprivatizaran de la propia experiencia del docente, y también, de la certificación experta del investigador externo. Tal como lo afirma Perrenoud: "no se puede apuntar a una transposición didáctica cercana a la práctica, trabajar la transferencia y la integración, adoptar un procedimiento clínico, aprender a través de problemas y articular teoría y práctica sin construir una asociación sólida entre el instituto de formación docente y el terreno" (2001, p.16).

Los talleres se constituyeron en situaciones de *conversación informada*, en ellos la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal, habilitaran nuevas preguntas. Investigadores que siguen este enfoque sostienen que "...si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros" (Suárez, 2007). Con este compromiso, los documentos narrativos pedagógicos y los registros etnográficos serán textos para nuevos trabajos, permitiendo generar otros circuitos de indagación y capacitación docente que promuevan la interrelación teoría–práctica, y una mejor articulación entre instituciones de Nivel Inicial, de EGB y los ISFD en nuestra región.

A partir de lo socializado por las docentes, tanto en los talleres y narrativas como en lo surgido del procesamiento de algunos ítems de la ficha de evaluación individual y anónima sobre aspectos de los talleres, la apreciación teórico-metodológica es sumamente interesante. En síntesis, las estrategias de trabajo desarrolladas les parecieron: democráticas (6); un desafío didáctico (7); favorecieron la apropiación de nuevos contenidos (12). Específicamente las "narrativas pedagógicas les parecieron significativas *(8)*; originales *(4)* y difíciles *(8)*. En sus propias palabras:

3 Junto a una versión del presente Informe se realizó la publicación colectiva de las Narrativas, y se entregó un ejemplar en acto público a cada una de las docentes-escritoras en octubre de 2009.

"…un desafío en donde se pone el acento en la transcripción organizada y sistemática de la lengua oral en la escrita."

"… gran desafío teniendo en cuenta el clima de trabajo que se origina en las prácticas áulicas." "Buena, pero no termino de cerrar la idea para que me resulte práctica."

"… difícil de encausar y aplicar.."

"… desafío… muy creativo."

"Se me dificultó la forma de expresar el trabajo diario, todos los sentimientos; lo que se planifica, a lo que se quiere llegar…,ya que no estamos acostumbradas a escribirlo o contarlo!"

"Muy bueno y agradable el compartir experiencias."

"…abre puertas a la reflexión y esta a su vez nos ayuda a poder crecer en nuestra labor pedagógica. Saber y entender nuestras fortalezas y debilidades es muy grato y necesario."

"Fue distendido, agradable, reflexivo."

"Excelente clima de trabajo, estimulante, ameno y cordia.l"

"Difícil, me costó poder elaborar una narrativa que exprese no solo la tarea…, sino también sensaciones, sentimientos… pero fue divertido y creativo, pudimos compartir experiencias y anécdotas: me encantó!!"

"Es muy bueno tener un momento de reflexión y registro de nuestras prácticas; y… compartir con otros docentes."

"Quiero más tiempo y encuentros con este clima y estrategias…"

"Compartir con compañeras desconocidas y de escuelas diferentes… enriquecieron mis prácticas."

Se evaluó positivamente la pertinencia del proyecto y su proceso, no solo por lo ya dicho, sino también a fin de dar respuesta a la política educativa, pues es seguro que el ISFDyT producirá insumos para el diseño, desarrollo y evaluación de nuevas propuestas de capacitación y enseñanza de la didáctica de la lecto-escritura.

Por último, se deja constancia del profundo agradecimiento a los directivos de las tres instituciones participantes y, en especial, a todas las docentes que colaboraron activamente, con dedicación y responsabilidad, quienes al abrir las puertas de sus aulas, mostraron generosamente toda su experiencia e hicieron posible con el equipo investigador un intercambio de sugerencias, inquietudes y aportes que construyó nuevo conocimiento colaborativo sobre la cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de gestión de Programas y Proyectos. PTFD. (1994- 1995). *Documento Base Alfabetización*. Buenos Aires: Moreno, I., Samos, L. & Vera, E.

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2010). La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010. Buenos Aires: Sara Melgar y Prof. Emilce Botte.

ANDERSON, G. y HERR, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En I. SVERDLICK (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.

BATALLÁN, G. (1998). La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En A. ALLIAUD & S. DUSCHATZKY (Comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 4(1).* Disponible en

http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Bolivar.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

BOLÍVAR, A. y DOMINGO CONTRERAS, J. (2006, septiembre). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Ponencia presenta en el *Forum: Qualitative Social Research*, *7(4).* Disponible en http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358, última fecha de consulta 16 de marzo de 2011.

BRASLAVSKY, B (2008). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: EFE.

CAMILLONI, A. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1996.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir eneigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.

GOETZ, S. & Le COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

MELGAR S. y ZAMERO M. (2005, 2006, 2007). Proyecto "Todos pueden aprender" Marco teórico, Módulos I, II y III. Disponible en *www.aprender.entrerios.edu.ar/extras/descargas/descarga.php?f=/...pdf*, última fecha de consulta el 22 de marzo de 2011.

MONEREO, C. y otros (1997). *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI**.** *Revista de Tecnología Educativa*, *14(3)*, pp. 503-523. Disponible en http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod2/pdf/Unidad1/U1Lec_complementarias/Unid1_La_formacion_de_los_docentes_en_el_siglo_XXI-Perrenoud1_(complementario).pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

SUÁREZ, D. (2003). *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. Disponible en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Gesti%C3%B3ncurricularynarraci%C3%B3n.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

SUÁREZ, D. (2007). El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua. En P. Polo y A. Verger (Comps.), *Globalización y desigualdades educativas* (184-198). Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics. Disponible en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/saber_exp_palma.pdf, última fecha de consulta el 16 de marzo de 2011.

SVERDLIK, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987/1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (4ª Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Escuela Primaria Básica y su incidencia sobre las competencias comunicativas en lengua española

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Cristina Rafaela Ricci

Integrantes: Ingrid Sühring, Silvana Garófalo, Verónica Schulz, Dilema Claudia Gomez Kerim Verónica, Norma Quesada, Alicia Miranda, Ricardo Lobera, Florencia Videla. Karina Ayala, Paola Ballestero, Analia Biondani, Vanina Corrado, Alejandro Juarez, Vanesa López, Araceli Migliorino, María Eugenia Mole, Ivana Moscardini, Karina Pena, Claudia Petrone, Nancy Quintana, Patricia Quintana, Natalia Santander

ISFD Sede: Instituto Superior de Formación Docente Nº 41, Alte. Brown, Buenos Aires

Agradecemos a los alumnos de Segundo Ciclo de las escuelas primarias, a los docentes de Lengua Española y de Inglés, a los estudiantes de los Profesorados de Inglés de los ISFD Nº 18 y 41, a los directivos de las escuelas primarias y de los ISFD, y al Instituto Nacional de Formación Docente. A todos ellos ¡GRACIAS!!! Ya que sin su generosa colaboración, esta investigación no hubiese sido posible.

INTRODUCCIÓN

Las demandas de un mundo globalizado crean condiciones favorables para la enseñanza de una lengua extranjera a fin de posibilitar el acceso a la información y a la comunicación entre personas de distintas culturas y principalmente para acceder a este mundo intercomunicado. En la provincia de Buenos Aires, en el Segundo Ciclo (4º, 5º y 6º grado) de la escuela primaria, el sistema educativo prescribe que sea el idioma Inglés la lengua extranjera que se enseñe generalizadamente.

Las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la interacción entre estas y las estrategias empleadas por docentes y alumnos en lengua española son simultáneamente el tema y el objeto de estudio de la presente investigación.

Este estudio exploró y avanzó en la comprensión de cómo operan las estrategias de didácticas empleadas en la lengua extranjera sobre las competencias comunicativas en lengua española, conceptualizada aquí como lengua materna. En este sentido, el problema de investigación abordado fue cómo las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera operan sobre las competencias comunicativas en la lengua materna.

La finalidad de esta investigación fue explorar la incidencia de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera sobre las competencias comunicativas en la lengua española durante el segundo ciclo de la escuela primaria.

En primer lugar, los objetivos generales planteados en esta investigación fueron:

- Explorar las estrategias de aprendizaje de la lengua española y las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera que utilizan los alumnos de segundo ciclo de la escuela primaria.
- Indagar si los alumnos del segundo ciclo realizan transferencia de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera en el desarrollo de competencias comunicativas en lengua española.
- Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de lengua española y de lengua extranjera.

- Proponer la participación de estudiantes del Profesorado de Inglés y de docentes de escuela primaria en Proyectos de Investigación Pedagógica como una modalidad de formación y capacitación docente.
- Promover el intercambio entre los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las escuelas de la región educativa de la que forman parte.

Estos objetivos fueron desagregados en los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las estrategias de aprendizaje en lengua española y en lengua extranjera que utilizan los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria.
- Establecer correlaciones entre las estrategias de aprendizaje en lengua española y en lengua extranjera.
- Comparar los procesos de adquisición de la lengua extranjera y su incidencia en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua española entre escuelas donde la enseñanza del inglés responde a diferentes Proyectos Curriculares Institucionales.
- Caracterizar las estrategias de enseñanza de la lengua española y de la lengua extranjera que utilizan los docentes en el Segundo Ciclo de la escuela primaria.
- Establecer semejanzas y diferencias entre las estrategias de enseñanza de la lengua española y de la lengua extranjera.
- Iniciar a los docentes y estudiantes de los ISFD en prácticas de Investigación pedagógica.

Este estudio exploratorio de corte etnográfico tuvo como universo de estudio algunas escuelas de las Regiones educativas II y V de la provincia de Buenos Aires. La muestra correspondió al Segundo Ciclo de la Escuela Primaria durante los años 2008 y 2009, siendo sus unidades de análisis las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje empleadas en las clases de lengua española y de inglés como lengua extranjera. Entre las dimensiones de análisis se consideraran tanto el tipo de estrategias didácticas empleadas como el momento de su uso y si efectivamente se promueve/realiza la transferencia interligüística de las estrategias. Finalmente, cabe señalar que elegimos el segundo ciclo de la escuela primaria porque el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires prescribe la enseñanza obligatoria de inglés como lengua extranjera a partir de 4º grado, una vez finalizado el bloque alfabetizador en el Primer Ciclo de la escolaridad primaria de español como lengua oficial y materna.

El desarrollo del presente informe se estructura a partir de preguntas que, de alguna manera, reconstruyen el proceso de investigación realizado.

En el apartado *¿Qué investigaron otros sobre lo que investigamos nosotros?*, realizamos una revisión crítica de los antecedentes y fuentes consultadas. En el apartado *¿Desde*

dónde investigamos? desarrollamos el marco teórico o los referentes conceptuales que sustentan la investigación. En los puntos *¿Cómo investigamos?* y *¿Dónde, cuándo y con quiénes investigamos?* nos adentramos en las cuestiones propias de la metodología de la investigación, lo que no solamente incluye la presentación del enfoque y las estrategias metodológicas empleados sino también lo específico del trabajo de campo. A partir del apartado *¿Qué nos dicen los sujetos?* y *¿Qué decimos nosotros?* entramos de lleno en el análisis de la información producida tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista del equipo de investigación. En el punto *¿Cómo continuar?* presentamos una síntesis y evaluación de los resultados producidos, dejando planteadas nuevas preguntas de investigación. Finalmente, y en la convicción de que la construcción del conocimiento y la formación no se hacen en soledad, hacemos presentes las fuentes bibliográficas consultadas.

Esperamos que esta publicación sea un aporte que permita mejorar tanto la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española como la lengua extranjera en la Escuela Primaria y contribuya, al mismo tiempo, a la formación de Profesores más reflexivos y comprometidos con la realidad socioeducativa.

DESARROLLO

¿Qué investigaron otros sobre lo que investigamos nosotros?

A principios de los años setenta distintos autores señalan la limitación del concepto de "competencia lingüística" para analizar los procesos de enseñanza de idiomas, aparece entonces el concepto más amplio de "competencia comunicativa". Sin embargo, cabe destacar que no hay acuerdo unánime en cuanto al análisis de esa competencia comunicativa. Uno de los modelos más conocidos es el de Michael Canale y Merrill Swain (1980). Estos autores proponen la inclusión de cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüística y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no verbales). Por su parte, J. A. Van Ek (s/f citado en Ellis, 2000) suma a las anteriores competencias la social y la sociocultural.

Las conclusiones de los trabajos de Michael Long (s/f citado en Ellis, 2000) establecen que existe evidencia que indica que la instrucción en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera tiene incidencia positiva en el mismo. Sin embargo, el rol de la instrucción en el aprendizaje de una dicha lengua ofrece distintas posturas a la luz de los trabajos de investigación al respecto. Carroll (1967) y Briere (1978, citado en Ellis, 2000) concluyen que tanto la instrucción como la exposición ayudan, pero que la ex-

posición a una lengua extrajera ayuda más. Chihara y Oller (1978) y Krashen, Seliger y Hartnett (1974, citado en Ellis, 2000) argumentan que la instrucción favorece la adquisición mientras que la exposición no lo hace. Por otro lado, otros estudios empíricos como los de Upshur (1968), Mason (1971) o Fathman (1975, citado en Ellis, 2000) señalan que la instrucción no contribuye al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Weslander y Stephany (1983, citado en Ellis, 2000) obtuvieron como resultado que la instrucción favorece la adquisición de lengua extranjera especialmente en niveles iniciales en el uso de la lengua. Spada (1986, citado en Ellis, 2000) trabaja con clases en Canadá observando el efecto positivo de la instrucción formal sobre el aprendizaje de la lengua extranjera incluso haciéndose más evidente en aprendices con alto nivel de exposición a ella.

Resumiendo, estas distintas posturas oscilan entre la "opción cero", que favorece el abandono de todo tipo de instrucción formal, y la postura de "la instrucción como proceso facilitador", incluyendo las siguientes propuestas: la hipótesis de la interface, la hipótesis de la variabilidad, la hipótesis de la enseñanza, la hipótesis de la atención selectiva (Ellis, 2000).

A pesar de las reservas con respecto a la "pedagogía permisiva de la no intervención" existe consenso con respecto al hecho de que si bien parte del aprendizaje de la lengua extranjera en el aula se realiza naturalmente como resultado del procesamiento del 'input' al cual son expuestos los alumnos, por otro lado, existen ciertas propiedades que no pueden ser adquiridas si no son mediatizadas por la instrucción (Ellis, 2000).

En relación con las estrategias de aprendizaje, los trabajos científicos hasta el momento son esencialmente descriptivos y, si bien existen distintas concepciones y desacuerdos dentro de la comunidad científica sobre qué constituye una estrategia de aprendizaje, existen algunos trabajos relevantes como los de O'Malley y Chamot (1990) y también los de Oxford (1990).

Investigadores, docentes y alumnos se han preocupado por la relación entre lengua materna y lengua extranjera, la que resulta compleja y cambiante. Weinreich y Lado (1953 y 1957, citado en Klett, 2004) desarrollan la perspectiva psicolingüística predominante hasta la década del setenta. Weinreich dice que a mayor diferencias entre lengua materna y lengua extranjera, es decir cuanta más cantidad de formas mutuamente excluyentes y cuanto más diferentes sean los modelos de lengua, mayor será el área potencial de interferencia. Si bien Lado (1957, en Klett, 2004) sostiene una postura similar, agrega que las estructuras similares en dos lenguas facilitan el aprendizaje y dan lugar a transferencias positivas.

Estas posturas fueron criticadas por los defensores de las teorías mentalistas. Appel y Muysken (1996, citado en Klett, 2004) desarrollaron la hipótesis de la identidad, también denominada hipótesis L1= L2. Ellos afirman que aquel que aprende una segunda lengua (L2) lo hace organizando el habla que oye de la lengua de llegada y hace gene-

ralizaciones sobre su estructura como lo hacen los niños cuando aprenden su lengua materna (L1). Dulay y Burt (1974 y 1983, citado en Klett, 2004) también son representantes de esta teoría.

Rod Ellis (2000) describe gran parte de los trabajos de investigación realizados con respecto a la transferencia entre L1 y L2, los cuales se concentran principalmente en el error que produce el alumno por la influencia de su lengua materna. Ellis menciona los trabajos de Dulay, Burt y Krashen como base para explicar el rol del pre-conocimiento lingüístico. Por otro lado, también desarrolla algunas de las limitaciones que el estudio de transferencia debería tener en cuenta.

A pesar del desarrollo de estudios de transferencia de lengua y la confirmación de la complejidad del fenómeno, estos están siempre relacionados con la transferencia negativa, es decir, con un rol inhibitorio sobre el aprendizaje de la lengua extranjera.

Según James (1996), si bien la enseñanza y el aprendizaje de una lengua materna y una lengua extranjera tienen mucho en común, hay poca evidencia de que los docentes exploten esta relación en alguna forma sistemática.

Jim Cummins (2005) menciona los diferentes programas de educación que investigaron sobre las consecuencias que la educación bilingüe tiene sobre los niños y su desarrollo académico. Por su parte Malherbe's (1946, citado en Cummins, 2005) con su estudio de la educación bilingüe africano-inglés en Sudáfrica fue el pionero en esta área y fue seguido, 20 años más tarde, por Macnamara's (1966, citado en Cummins, 2005) con su estudio de programas bilingües irlandés-inglés en Irlanda. Desde entonces han proliferado las investigaciones en educación bilingüe y trilingüe. Cummins indica algunos de los programas que se realizaron en Canadá (Lambert & Tucker, 1972)en los Estados Unidos (Oller & Eilers, 2002; Thomas & Collier, 2002), en el País Vasco y Cataluña (Cenoz & Valencia, 1994; Huguet, Vila, & Llurda, 2000; Lasagabaster, 2003; Sierra & Olaziregi, 1990), Africa (Williams, 1996) entre otras partes del mundo.

Teniendo en cuenta estos antecedentes es que esta investigación se planteó como hipótesis sustantiva que el aprendizaje de la lengua extranjera enriquece las competencias comunicativas de los alumnos del 2° ciclo de la escuela primaria en lengua española. Asimismo sostiene que, en el segundo ciclo de la escuela primaria los alumnos realizan una transferencia de las estrategias de aprendizaje de la lengua extrajera al aprendizaje de la lengua materna y al mismo tiempo, que los docentes de lengua española y de inglés, si trabajan de manera articulada, pueden favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos.

Entonces por un lado, la relevancia de este estudio se fundamenta en la vacancia de antecedentes de investigaciones que aborden como objeto de estudio la incidencia de la enseñanza y del aprendizaje de lengua extranjera sobre las competencias comunicativas en la lengua materna (campo en el que este trabajo quiere ser un aporte) y por el otro, en la aspiración de promover la institucionalización en el sistema educativo de

la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras en niveles educativos formales iniciales. Por lo tanto, el estudio de las posibles transferencias de estrategias didácticas puede ser una forma eficaz de incidir favorablemente en los aprendizajes escolares.

¿Desde dónde investigamos?

Dos son lo referentes teóricos que orientan esta investigación: competencia comunicativa y estrategias didácticas que, a su vez, están relacionados con los conceptos de competencia lingüística y procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El concepto de competencia comunicativa (CC) hace referencia al conocimiento que permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado. Es decir, es un concepto dinámico, basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular, superando así la teoría chomskiana que habla de competencia lingüística únicamente. Esta capacidad abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla, por lo tanto, la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones de los sujetos y la acción que es, a la vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1972).

Ruth Vila Baños distingue entre el concepto de *competencia lingüística*, "...que se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos" y el concepto más amplio, desarrollado por Hymes, de la *competencia comunicativa* "...que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes o la expresión y percepción de la propia autenticidad o sinceridad" (Young, 1996, citado en Vila Baños, 2005).

Mauricio Pilleux (2001) describe la competencia comunicativa como la suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la estratégica.

Así, la noción de competencia comunicativa trasciende la de noción de competencia lingüística, pues para la comunicación eficaz se necesitan conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, entre otros).

Canale y Swain (1980) definen las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa como:

1) Competencia lingüística: es dominar las estructuras, uso de la gramática, la sintaxis y el vocabulario de una lengua.
2) Competencia sociolingüística: consiste en saber usar el sistema lingüístico y

responder apropiadamente al proceso de comunicación dentro de la situación comunicativa de un tema y de las relaciones entre personas comunicándose.

3) Competencia discursiva: es el saber interpretar el contexto y cómo construir textos de forma tal que las partes conformen un todo coherente.

4) Competencia estratégica: es la capacidad de reconocer y reparar el proceso comunicativo, desde su inicio, desarrollo y finalización. Es la capacidad de compensación cuando el conocimiento de la lengua es insuficiente.

La Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines de Uruguay (EUBCA) en el año 2008 resume el concepto de competencia comunicativa a partir de las investigaciones lingüísticas posteriores a la década del '60, las cuales ya no se centran en la oración sino en el texto como unidad comunicativa, comenzando así una real revolución en la enseñanza de la lengua. A partir de este cambio y con el desarrollo de las teorías sociolingüísticas, teoría y análisis del discurso, la psicolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación y las teorías de la comunicación, es que se desarrolla una concepción de la lengua como actividad textual y no meramente oracional. Como ya se mencionó antes, la comunicación verbal de los seres humanos no se realiza por medio de oraciones sino a través de textos o discursos como unidades de significación.

Esta concepción de competencia comunicativa exige, por lo tanto, cierta intervención externa al sujeto e intencionada (educación sistemática o proceso de instrucción) que lo ayude en la adquisición de esta competencia.

En este punto del desarrollo se hace necesario realizar algunas precisiones con respecto a los conceptos de lengua extranjera y de segunda lengua. En el contexto de esta investigación el concepto de lengua extranjera se diferencia del de segunda lengua ya que partimos del hecho de que una persona puede conocer más de una lengua, lo que implica que las lenguas que utiliza adquieran diferentes nombres: si una persona maneja, además de la lengua materna, otra lengua, esta puede constituirse en una segunda lengua, una lengua de contacto o una lengua extranjera. Estas distinciones están basadas en los contextos de uso y adquisición de una determinada lengua (Armendáriz, 2000).

Una segunda lengua comparte casi todos los rasgos de la lengua materna, aunque se diferencia de ella en que no es vehículo primario de comunicación sino un medio alternativo de interacción dentro de una comunidad que es también la propia por adopción (Armendáriz, 2000). Por su parte, una lengua extranjera carece de una función social e institucional en la comunidad de habla donde se aprende.

La distinción entre segunda lengua y lengua extranjera radica en el hecho de que la segunda lengua tiene un rol social e institucional en la comunidad donde se la utiliza, mientras que la lengua extranjera no posee ese estatus y además, generalmente, se aprende o adquiere en contextos formales (Ellis, 2000).

Siguiendo a H. H. Stern (1983) consideramos que la enseñanza de la lengua comprende todos y cualquier procedimiento deliberado para el aprendizaje de la misma; estos procedimientos deliberados son las estrategias de enseñanza. Debido a que no existe una descripción completa de las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera hemos optado por tomar las descriptas para la enseñanza de lengua materna.

En este sentido y teniendo en cuenta que uno de los supuestos teóricos de esta investigación es que la intervención didáctica es necesaria para la adquisición de la competencia comunicativa, es que a continuación se desarrollarán los conceptos de *estrategias de enseñanza* y de *estrategias de aprendizaje*. Ambos son centrales en este estudio y se constituyen en sus referentes conceptuales.

Partimos de que en Didáctica General se diferencian las estrategias de enseñanza de las estrategias de aprendizaje ubicándolas en la categoría común de *estrategias didácticas*. En este sentido, adoptamos la conceptualización y clasificación que realizaron Frida Díaz Barriga y Germán Hernández Rojas (2007) y el compendio de las estrategias didácticas más utilizadas elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Cuadro 1. Estrategias didácticas.

Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza
• Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. • La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.). • Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.	• Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, 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. • Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. • Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Algunas de las *estrategias de enseñanza* que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son las siguientes:

Cuadro 2. Estrategias de enseñanza

Objetivos o propósitos de aprendizaje	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante y de generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, videos, etc.)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). También existen otras figuras retóricas que pueden servir como estrategia para acercar los conceptos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico. Esta es una clasificación de las estrategias basándose, precisamente, en el momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias coninstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, deli-

mitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías , entre otras.

Las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos, le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales.

Las distintas estrategias de enseñanza descriptas pueden usarse simultáneamente e incluso es posible interrelacionarlas. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos así como de las características de los mismos.

A partir de lo anterior, a continuación, sintetizamos los principales efectos esperados con el uso de las estrategias de enseñanza en los alumnos.

Cuadro 3. Efectos esperados con el uso de las estrategias de enseñanza en los alumnos.

Estrategia de enseñanza	Efectos esperados en los alumnos
Objetivos	Conoce la finalidad y alcance del material y qué se espera de él al terminar de revisar el material, de sus aprendizajes y lo ayuda a darles sentido.
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas	Mantiene su atención e interés. Detecta información por codificación selectiva.
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información que se ha de aprender.
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora un marco contextual.
Analogías	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos.
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante.

Ahora bien, uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación, a través de la historia, es el de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes, autorregulados, capaces de aprender a aprender. Aprender de una manera estratégica, según los estudios de Díaz Barriga y Hernández (2007), implica que el estudiante:

- Controle sus procesos de aprendizaje.
- Dé cuenta de lo que hace.
- Capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente.
- Planifique y examine sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplee estrategias de estudios pertinentes para cada situación.
- Valore los logros obtenidos y corrija sus errores.

Así, pues en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, en términos generales, una gran parte de las definiciones coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o reservadas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en asociación con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier estudiante; entre variados tipos de conocimiento que se poseen y que se utilizan durante el aprendizaje, podemos mencionar los siguientes:

Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje.

Procesos cognitivos básicos: Se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento y anémicos.
Base de conocimientos: Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas) llamado también "conocimientos previos".
Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown lo describe como "saber cómo conocer".
Conocimiento metacognitivo: Se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Algunas estrategias de aprendizaje se clasifican en función de su generalidad o especificidad según el dominio del conocimiento al que se aplican; según el tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración) y según su finalidad o el tipo de técnicas particulares empleadas. Así, se las puede agrupar en:

Cuadro 5. Estrategias de aprendizaje.

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	• Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	• Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
	Organización	Procesamiento complejo	• Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	• Seguir pistas • Búsqueda directa

Sintetizando, en este estudio consideramos y tomamos como categorías de análisis las *estrategias de enseñanza* en tanto anticipaciones de un plan que permite aproximarse a los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente y constituye un modo general de plantear la enseñanza en el aula. Este incluye las actividades del docente y las del alumno en relación con un contenido por aprender y los propósitos específicos con respecto a ese aprendizaje, contemplando las situaciones didácticas que han de proponerse, los recursos y los materiales que han de servir para tal fin. A su vez, estas estrategias son los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos

Las estrategias de enseñanza en este estudio corresponden, entonces, a la siguiente clasificación:

1) *Teniendo en cuenta la actividad del docente y del alumno:*

   a. *De acción directa del docente* o centradas en la enseñanza sobre el aprendizaje. El docente transmite a los alumnos el conocimiento que él posee acerca de aquello que ha de aprenderse, tal es el caso de la exposición (por discurso o por demostración, entre otras) y de las enseñanza por elaboración (conversación, enseñanza por preguntas).

   b. *De acción indirecta del docente* o centradas en el descubrimiento por parte del alumno. Se trata de plantear situaciones que promuevan el descubrimiento y la construcción de los contenidos por parte del alumno.

2) *Teniendo en cuenta el momento de uso y presentación:*

   a. P*reinstruccionales*: por lo general preparan y alertan al alumno en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes). Algunas de estas estrategias típicas son los objetivos y el organizador previo.

   b. C*onstruccionales*: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cumplen funciones tales como: detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación.

   c. *Posintrucionales*: se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos, le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de estas estrategias más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales

3) *Teniendo en cuenta el tipo de agrupamientos:*

a. *Enseñanza focalizada:* parte de la base de que docente y alumnos constituyen un grupo de aprendizaje. En este grupo pueden darse distintos tipos de comunicación: comunicación directa, interacción del docente con cada alumno individualmente, comunicación en que participan el docente y todos los alumnos, y comunicación en la cual el eje es la realización de un trabajo o tarea.

b. *Enseñanza individual:* se apoya en la teoría de que el aprendizaje es algo a realizar por el mismo individuo y que se logra mejor cuando el alumno trabaja por su propia cuenta. De este modo el alumno se dedica a realizar las tareas señaladas y obtiene resultados correctos.

4) *Teniendo en cuenta los procesos cognitivos:*

a. *Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos*: son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Pueden servir al docente en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

b. *Estrategias para orientar y mantener la atención de los alumnos*: son aquellos recursos que el docente utiliza para focalizar y mantener la atención de los alumnos durante la clase. Algunas estrategias que pueden incluirse aquí son: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito- y el uso de ilustraciones.

c. *Estrategias para organizar la información que se ha de aprender*: tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá, en forma gráfica, con una adecuada organización de la información que se ha de aprender, mejorando la significatividad lógica y, en consecuencia, el aprendizaje significativo de los alumnos. Esta organización se denomina construcción de "conexiones internas". Entre estas estrategias se pueden incluir las representaciones lingüísticas y cuadros sinópticos.

d. *Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender:* son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. A este proceso de integrar lo "nuevo" se lo denomina construcción de "conexiones externas".

Las distintas estrategias de enseñanza descriptas pueden usarse simultáneamente e incluso es posible interrelacionarlas. El uso de las estrategias dependerá tanto del contenido del aprendizaje, como de las tareas que deberán realizar los alumnos y de las características de los mismos.

Con respecto a las *estrategias de aprendizaje*, adherimos tanto a la conceptualización realizada por Anna Chamot y J. Michael O'Malley como a la de Rebecca Oxford. Chamnot y O'Malley las definen como "... *el pensamiento o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse, apropiarse, aprender o retener nueva información*" (1994; p. 58). Oxford, por su parte, completa el concepto de estrategias de aprendizaje, definiéndolas como instrumentos que sirven para involucrarse de forma activa y que permiten al estudiante dirigir y controlar su aprendizaje (Oxford, 1990).

Chamot y O'Malley agrupan a las estrategias de aprendizaje en las siguientes categorías:

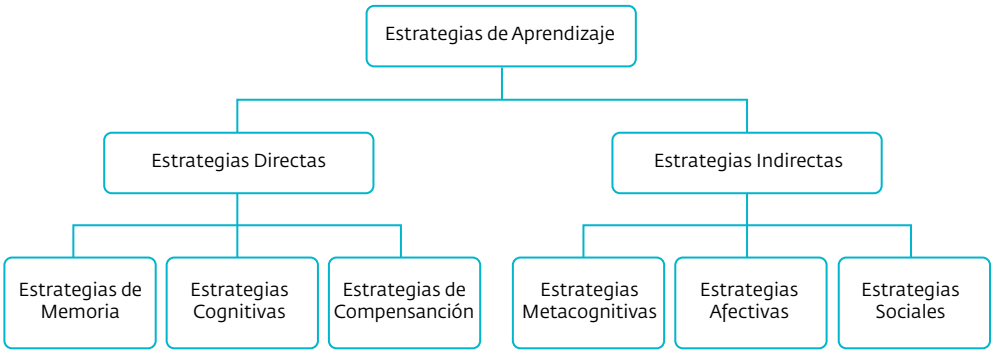
1) Las *estrategias metacognitivas* son las que se usan para planificar el aprendizaje, para monitorear la comprensión y producción y evaluar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Ejemplos de estas estrategias son: organización previa, atención dirigida, atención selectiva, autogestión, planificación, automonitorización, producción retardada, autoevaluación y autorefuerzo entre otras.
2) Las *estrategias cognitivas* son aquellas que se usan directamente para procesar la información con la que uno se encuentra y que uno emplea. Es el procesamiento mental del material a ser aprendido. Estas, a su vez, se pueden agrupar en tres subcategorías: estrategias de práctica, de organización y de elaboración. Dentro de esta última subcategoría se pueden encontrar las estrategias referidas a la conexión de nueva información con los conocimientos previos, o las estrategias de imágenes, síntesis, inferencia, transferencia o deducción. Las estrategias cognitivas generalmente están relacionadas con tareas individuales, a diferencia de las metacognitivas que son de aplicación más amplia.
3) Las *estrategias sociales y afectivas* son las que tienen que ver con el estudiante y con la actitud de este hacia la lengua que estudia. Estas estrategias son particularmente importantes para la adquisición de una lengua extranjera, ya que el uso de la lengua implica la cooperación y el pedido de clarificación.

Oxford (1990) distingue entre estrategias de aprendizajes *directas* e *indirectas*. Las estrategias directas son aquellas estrategias de aprendizaje de la lengua que incluyen directamente la lengua objeto. Estas comprenden las estrategias de memoria, cognición y compensación. Para que el uso de estas estrategias sea efectivo son necesarias estrategias indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales. Oxford separa las estrategias afectivas y sociales, donde las estrategias afectivas se refieren a las emociones, actitudes, motivaciones y valores, y las sociales se refieren al comportamiento social y la comunicación.

Finalmente, hay que señalar la importancia de la taxonomía desarrollada por Oxford ya que esta tiene en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa como propósito principal en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje.

Cuadro 6. Taxonomía desarrollada por Rebeca Oxford.



En función de estos referentes teóricos realizamos el diseño de los instrumentos metodológicos con los que abordamos tanto el trabajo de campo, como el análisis de la información relevada.

¿Cómo investigamos?

Dado que no hay un conocimiento amplio sobre el problema y el objeto de estudio que pretendemos abordar en esta investigación no hay un conocimiento amplio, optamos por realizar un estudio exploratorio. En este sentido, consideramos importante diferenciar lo que es un diseño exploratorio de lo que es la primera fase de planteamientos correspondientes a la instancia de validación conceptual, donde se realizan exploraciones y discusiones en base a un conocimiento actualizado sobre el tema, buscando posibles respuestas al problema. Por lo tanto, al no haber un corpus de trabajo teórico y empírico considerable, optar por un diseño exploratorio es un buen recurso para producir conocimiento sobre el problema planteado.

Asimismo, consideramos conveniente triangular este tipo de diseño con un estudio dentro del enfoque etnográfico ya que este tipo de enfoque tiene, entre sus características, la capacidad de retratar las actividades y perspectivas de los actores de forma que, como plantea Martín Hammersley (1994), "... desafía peligrosas y equivocadas concepciones previas que con frecuencia los científicos sociales transfieren a la investigación" (p. 38) y agrega el autor, "... el carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas" (p. 39).

Es por esto que este estudio exploratorio de corte etnográfico trianguló técnicas de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. siendo los instrumentos utilizados para la recolección de la información la observación de clases focalizadas en las estrategias de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje, entrevistas a docentes y encuestas a alumnos.

Con respecto a la observación de clases, cabe especificar que la misma fue del tipo "no-participante". Es decir, que los observadores no interactuaron durante la observación con los alumnos ni con los docentes. Asimismo, cabe señalar que los protocolos diseñados y utilizados fueron sufriendo modificaciones a lo largo del proceso de investigación a medida que el equipo de investigación fue madurando y avanzando en la comprensión del objeto de estudio tanto en el plano teórico como en el empírico.

La decisión metodológica de optar por observaciones no participantes favorece la triangulación al combinar, como en este estudio, la entrevista a docentes y la encuesta a los alumnos. Con respecto a las entrevistas a los docentes, estas fueron semidirigidas y semiestructuradas contando con una guía o plan en el cual se establecieron algunos núcleos temáticos a indagar que orientaron la entrevista. Cabe destacar que este tipo de entrevistas resultan útiles en esta clase de investigaciones ya que son una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas, repreguntando y profundizando. Los encuentros cara a cara permiten captar y registrar también los gestos, los tonos de voz, los énfasis, los silencios y el contexto general de la entrevistas, entre otros indicadores, que aportan información valiosa para el trabajo cualitativo.

Sin embargo, en este punto cabe aclarar que algunas de las entrevistas administradas estuvieron precedidas por un primer cuestionario introductorio que, sin llegar a ser una encuesta, posicionó a estos docentes en relación con los núcleos temáticos que, en un segundo momento, fueron profundizados en la entrevista cara a cara.

Finalmente se administraron encuestas estructuradas autocumplimentadas y anónimas, construidas para este estudio con el fin de reunir información desde el punto de vista de los alumnos para poder describir tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje en tanto fenómenos observables con sus condiciones de realización. Estas encuestas estructuradas también fueron realizadas para encontrar regularidades, establecer posibles relaciones entre ellas e incluso poder formular nuevas hipótesis.

El universo de estudio al que se aplicaron dichos instrumentos metodológicos fueron escuelas públicas de las Regiones Educativas II y V de la provincia de Buenos Aires de gestión estatal y de gestión privada. La muestra correspondió al Segundo Ciclo de la Escuela Primaria durante los años 2008 y 2009, siendo sus unidades de análisis las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje empleadas en las clases de lengua española y de inglés como lengua extranjera. Se eligió este ciclo ya que el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires prescribe la enseñanza obligatoria de inglés como lengua extranjera a partir de 4º grado, una vez finalizado el bloque alfabetizador en el Primer Ciclo de la escolaridad primaria de español como lengua oficial y materna.

Por último, queremos indicar que el tratamiento y análisis de los datos se centró, en el caso de la encuesta a los alumnos, en los valores que asumieron las variables, mientras que para las observaciones de clases y de las entrevistas de los docentes se focalizó

en el establecimiento de categorías de análisis a partir de los marcos teóricos y los referentes conceptuales. El análisis de estas últimas se centró en las unidades de análisis, es decir, en las estrategias de enseñanza y en las de aprendizajes.

¿Dónde, cuándo y con quiénes investigamos?

El proyecto de investigación se desarrolló en escuelas primarias de las Regiones Educativas II y V de la Provincia de Buenos Aires y propuso la participación de tres docentes del área de inglés, una del área generalista de los dos ISFD intervinientes y estudiantes del Profesorado de Inglés como miembros colaboradores de la investigación.

El proceso transitado por el equipo de investigación puede organizarse en dos etapas cronológicamente bien definidas: 2008 (un cuatrimestre) y 2009 (dos cuatrimestres). Esta división, al parecer arbitraria, comprende dos estadios del proceso de investigación con características y procesos diferentes.

La primera etapa consistió en el desarrollo del trabajo de campo a través de la observación de clases por parte de los alumnos de las cátedras de práctica de los ISFD N°18 y N°41. Para tal fin, los alumnos participaron en la recolección de insumos mediante guías focalizadas de observación y la redacción de los informes correspondientes como parte integral de los trabajos prácticos de las cátedras. La coordinación y el monitoreo de estas tareas estuvo a cargo de las docentes responsables de los cursos en cada instituto participante.

Los alumnos realizaron tres observaciones de clase de lengua española y otras tantas observaciones de clase de inglés en 4º grado; ocho observaciones de clase de inglés, siete observaciones de clase de español en 5º grado, seis observaciones de clase de inglés e igual cantidad de observaciones de clase de español en 6º grado. Además, como preparación se realizó el Primer Taller de investigación, el cual se centró en el análisis de registros de observaciones, del cual surgieron ajustes a los protocolos que se emplearon durante el trabajo de campo en 2009.

Al finalizar esta primera etapa se llevó a cabo una evaluación del trabajo realizado por parte de las docentes participantes del proyecto. Se tuvieron en cuenta distintos aspectos: el grado de participación y compromiso de los alumnos a partir de la propuesta de trabajo desde la cátedra, la cantidad y calidad de datos recolectados, dificultades que surgieron y cómo se superaron, la preparación necesaria de los alumnos para abordar el trabajo de campo y las experiencias, opiniones y devoluciones de los alumnos en relación con la propuesta de investigación. Si bien se arribó a una apreciación positiva de las tareas realizadas por el equipo, más allá de las dificultades y limitaciones que afectaron la labor en esta etapa, se evidenció la necesidad de ajustar y cambiar algunos aspectos para abordar el trabajo de 2009.

La segunda etapa del proceso de investigación adoptó una dinámica diferente a partir de la evaluación del trabajo durante 2008. En principio, el equipo cuestionó la "obligatoriedad" que revestía para los alumnos la participación en la investigación como parte de los trabajos prácticos de las cátedras. Por un lado, su participación en el proyecto estaba garantizada y además se constituía en una instancia diferente e integral de su formación académica pero por otra parte estimamos que esa obligatoriedadafectaba el grado de compromiso y dedicación necesarios por parte de los integrantes para pasar a una etapa de profundización en la investigación. Teniendo en cuenta que ya había un grupo de alumnos en los profesorados familiarizados con el proyecto por haber participado, y la posibilidad de incorporar otros alumnos desde las cátedras en el nuevo ciclo lectivo, se decidió implementar una convocatoria abierta a alumnos de los profesorados para participar en el proyecto. Este cambio permitió desligar a los alumnos del espacio de la práctica de la obligatoriedad de trabajar en la investigación como así también convocar a aquellos que tuvieran voluntad y compromiso personal para trabajar en el proyecto.

Al realizar la convocatoria abierta, la organización del seguimiento y monitoreo de las tareas del equipo no se podía realizar desde las cátedras en cada instituto en forma aislada. Por lo cual, se implementó un cronograma de encuentros con todos los miembros con la modalidad de taller.

A principios del primer cuatrimestre de 2009 se realizó el Primer Taller de investigación en el cual participó el nuevo equipo de estudiantes de los ISFD N°18 y N°41 que habían respondido a la convocatoria abierta. Los mismos realizaron tres observaciones de clase de inglés y una observación de clase de español en 4º grado; dos observaciones de clase de inglés en 5º grado elemental y una observación de clase de español en 5º grado, y dos observaciones de español en 6º grado. Finalizando esta etapa se llevó a cabo un Segundo Taller de investigación durante el cual se presentó el trabajo realizado, se compartieron experiencias y fundamentalmente se definió la logística de trabajo para el segundo cuatrimestre de 2009. Para esta nueva etapa todos los participantes del equipo fueron nucleados en tres grupos de tareas específicas: trabajo de campo, análisis de datos y redacción. Cada equipo estuvo coordinado por una docente e integrado por alumnos de los dos institutos.

La recolección de la información acerca de las estrategias de enseñanza durante el año 2009 se completó con entrevistas a los docentes de ambas lenguas con el fin de contrastar acciones y discurso: se entrevistaron a dos docentes de lengua de 4º grado y uno de inglés del mismo grado, dos docentes de español, dos docentes de inglés de 5º grado y un docente de lengua española y otro de inglés de 6º grado. Todos ellos pertenecientes a los grados observados y encuestados. Estas entrevistas fueron realizadas por docentes del equipo.

En el segundo cuatrimestre de 2009, se administraron encuestas a los alumnos de 4º, 5º y 6º grado para explorar, desde la percepción de los sujetos, el uso de estrategias de aprendizaje e indagar sobre la realización o no de transferencia de dichas estrategias entre ambas lenguas. Se encuestaron 137 alumnos de 4º, 5º y 6º grado de inglés y 138 alumnos de 4º, 5º y 6º grado de lengua de ambas escuelas. La población de 4º grado se componía de 26 alumnos de los cuales el 50% son niñas y 50% varones cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años. El 5º grado inglés elemental se compone de 31 alumnos (45% varones y 55% niñas). Las edades oscilan entre 10 y 12 años donde un poco más del 70% tiene 10 años. En la escuela primaria de Región V se encuestaron 55 alumnos de inglés y 53 de lengua de 5º grado. La edad de los alumnos oscila entre 10 años y 13. Las encuestas también fueron administradas por las docentes del equipo. El grupo de 6º grado de la misma región estaba compuesto por 28 alumnos de los cuales 25 respondieron a la encuesta de inglés y 28 a la de lengua. Este grupo tenía igual cantidad de niñas y varones. Sus edades oscilan entre 10 y 13 años, siendo el grupo más numeroso el de 10 años (60%).

Cabe señalar que durante el año 2009 el trabajo de campo se centró en dos escuelas de educación primaria de Lomas de Zamora: la EP NºA que cuenta con la propuesta curricular obligatoria para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la Escuela Primaria NºB[1] que cuenta con una propuesta curricular superadora a la obligatoria. El proyecto institucional de esta última explicita que a partir del año 1992 se incorpora inglés a la currícula de primaria, con cinco horas de 40 minutos semanales que se han transformado en 4 módulos de 50 minutos en la actualidad (de primer a séptimo grado). Después de la reforma de 1996, que incorpora inglés a todas las escuelas primarias a partir de cuarto grado con dos módulos semanales, la EP NºB continúa con cuatro módulos semanales de inglés para todos sus grados. Para quinto y sexto grado se han conformado tres grupos de alumnos según el nivel de competencia lingüística: elemental, intermedio y avanzado. La inclusión de esta institución se realizó con el fin de profundizar el estudio de la acción de la instrucción desde 1er. grado en el área de inglés sobre todo en función de las estrategias de aprendizaje.

Finalizando el segundo cuatrimestre de 2009 se llevó a cabo el Tercer Taller de investigación. En esta última etapa, el trabajo del equipo se centró fundamentalmente en el relevamiento de datos, el análisis de los mismos y la redacción del informe final de investigación presentado ante el INFD.

¿Qué nos dicen los sujetos?

A continuación presentamos el análisis de la información obtenida.

1 Siguiendo las norma éticas de privacidad y confidencialidad, la identificación de los servicios educativos será realizada mediante su denominación con letras en lugar de números tal y como están registradas en el Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La Escuela Primacía B corresponde a una escuela de gestión estatal que tiene un proyecto particular de inglés desde 1er. grado, organizándose en el segundo ciclo por niveles de lengua. Dicho servicio educativo ha sido incluido en el trabajo de campo a los efectos de poder realizar comparaciones con los otros servidos educativos que inician la enseñaza de la lengua extranjera a partir de 4º grado.

Las observaciones de clases

Para abordar el análisis de los datos recolectados a partir de las observaciones realizadas, centralizaremos la lectura en dos ejes: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, comparando y relacionándolas tanto en las clases de lengua española como en las de lengua extrajera.

Estrategias de enseñanza

De acuerdo a los datos relevados en lo que respecta a estrategias de enseñanza, la primera categoría a analizar se refiere al tipo de intervención docente observándose mayor frecuencia de intervención indirecta del docente (68 en lengua extranjera y 59 en lengua materna) en relación con las estrategias de intervención directa (37 en lengua extranjera y 49 en lengua materna).

La segunda categoría se relaciona con el momento de uso y de presentación en la clase. Tanto en la clase de lengua española como en la de lengua extranjera prevalece la estrategia construccional. Se contabilizaron 80 instancias de utilización de esta estrategia en lengua extrajera y 94 en lengua española. Con menor frecuencia se registra la utilización de la preinstruccional (42 instancias en lengua extranjera y 26 en lengua española), mientras que la estrategia menos utilizada es la posinstruccional (con 28 registros en lengua extrajera y 11 en lengua española).

La tercera categoría se refiere a los tipos de agrupamientos. En este caso todas las observaciones muestran la utilización de la estrategia socializada mientras que la estrategia individual no fue utilizada por los docentes en ninguna de las clases.

Con respecto a los procesos cognitivos, el ítem que registra mayor utilización es el de orientación y mantenimiento/sustento de atención de los alumnos mediante la utilización de preguntas intercaladas, insertadas, uso de ilustraciones, monitoreo de los alumnos durante el trabajo en clase, uso de pistas claves tipográficas. En segundo lugar, aparece la utilización de instancias relacionadas a la activación de conocimientos previos de la asignatura, de otras o de conocimientos en general. Asimismo, se evidenciaron instancias de enlace entre conocimientos previos y nueva información en forma de conexiones y de analogías tanto en las clases de español y, en menor grado, en las de inglés. Finalmente, la organización de información en las clases evidenció la utilización de esquemas y de cuadro.

Estrategias de aprendizaje

El eje estrategias de aprendizaje está organizado en estrategias socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas. En cuanto a las estrategias cognitivas, estas son ampliamente utilizadas por los alumnos en distintas etapas de las clases de lengua extranjera como de lengua española, generalmente en los momentos de focalización y media-

tización del contenido o en momentos de trabajo individual sobre los contenidos a aprender (123 instancias de uso en lengua extrajera y 143 en lengua española). En las clases de lengua española son más frecuentes las de deducción, elaboración, transferencia, inferencia, recursos y repetición mientras que en las clases de lengua extrajera se evidencia el uso de estrategias de traducción, contextualización y memoria además de la ya mencionadas para la lengua española.

Las estrategias socio-afectivas se dividen en estrategias de cooperación y preguntas de clarificación. Según los datos relevados ambas estrategias son utilizadas por los alumnos pero tiene mayor frecuencia de uso la estrategia de clarificación en lengua extrajera (26 instancias) que en lengua española (11 instancias). Por otro lado, se contabilizó una mayor frecuencia de uso de la estrategia de cooperación en lengua española (37 instancias) en comparación con su uso en lengua extranjera (13 instancias).

Cabe destacar que de las tres categorías que componen las estrategias de aprendizaje, las metacognitivas, al relacionarse con procesos internos individuales de los alumnos, son de difícil percepción por medio de la observación de clase pero sí pueden ser analizadas por medio de encuestas a los alumnos.

Las encuestas a los alumnos

Los datos relevados en las encuestas dan cuenta de algunas de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos. Para realizar el análisis se utilizan las mismas categorías que en el análisis de las observaciones de clase.

Una de las primeras inferencias que se pueden realizar, tanto en las encuestas a los alumnos de lengua extranjera como de lengua materna, es la recurrencia tanto en 4º ,5º y 6º grado del uso de estrategias directas: elaboración de oraciones con palabras nuevas, traducción y uso de imágenes, clasificación de palabras en listas y repetición.

Dentro de las estrategias de aprendizajes directas se encuentran las estrategias de memoria, de gran importancia ya que son las que, según Oxford, le permiten al alumno de una lengua tratar con las dificultades. Los datos relevados en las encuestas con respecto a las estrategias, es decir la manipulación mental del material a ser aprendido, denotan el uso de una amplia variedad de estrategias de aprendizaje directas. El 46% de los encuestados de 4º grado dicen escribir la palabra y hacer un dibujo de lo que quiere decir"a veces" en inglés. El 50%"a veces" pone la palabra en una lista. El 42,30%"siempre" escribe el significado en castellano, el 46,15% repite la palabra varias veces y el mismo porcentaje escribe la palabra para recordarla. Se observan los mismos resultados en las encuestas de lengua de 4º grado. A su vez, se mantiene la misma tendencia en 5º grado excepto en el uso de palabras nuevas en una oración donde el 80,64% dice hacerlo "a veces" tanto en inglés como en lengua española.

Con respecto a las estrategias indirectas socio-afectivas se observa que en 4º grado la pregunta al docente es una de las estrategias más comunes (80%) pero la tendencia

disminuye a medida que los alumnos avanzan en el sistema educativo: 41% en 5º grado y 29% en 6º grado. Esta tendencia es compensada por el aumento en el uso de la pregunta a un compañero ya que es de 11,53% en 4º grado y 32,14% en 6º grado.

En cuanto a las estrategias de compensación, su frecuencia de uso es baja y se mantiene a lo largo del Segundo Ciclo. En el caso de cuarto grado, el 46,15% indica que "nunca" tratan de adivinar qué quiere decir una palabra en inglés y el 53,84% en español. En 5º grado, el 41,93% dice que "nunca" tratan de adivinar pero otro 41,93% dice hacerlo "a veces" en inglés, mientras que el 77,41% afirma "nunca" tratar de adivinar la palabra que no saben en español. El 48% de los alumnos de 6º grado "nunca" trata de adivinar qué quiere decir una palabra en inglés, mientras que el 53,57% dice que "nunca" lo hacen en lengua española.

Una subcategoría dentro de las estrategias metacognitivas es la estrategia de *búsqueda de oportunidades de práctica*. Esta es considerada por Oxford como esencial para el aprendizaje efectivo de la lengua ya que el alumno que este realmente interesado en aprender debe hacerse responsable de buscar las oportunidades de practicarla aun fuera del aula. Esta estrategia se pone de manifiesto en la encuesta cuando los alumnos responden con qué frecuencia tratan de hablar en inglés todo lo que puedan. Se observa que 26% de los alumnos de 4º de de la EP NºB dicen tratar de usar la lengua "siempre", mientras que el 45% de los alumnos de 5º grado dicen hacerlo "siempre". Parecería que la tendencia es a mayor conocimiento se buscan más oportunidades de uso. Si bien los resultados en EP NºA muestran la misma tendencia, la recurrencia es menor ya que en 5º y en 6º grado dicen hacer siempre uso de la lengua, un 27% y un 44% respectivamente.

Por otro lado se registra, en ambas escuelas, una tendencia por parte de los alumnos a intentar "no equivocarse", lo cual podría estar mostrando el uso de estrategias metacognitivas que si bien son procesos internos no visibles pueden manifestarse a través del auto-monitoreo para evitar el error. Esta tendencia se confirma cuando los alumnos preguntan por qué una tarea está mal. Oxford dice que los alumnos temen equivocarse y esto los traumatiza impidiéndoles darse cuenta que el error es inevitable y necesario para aprender de él. No se encuentra diferencia alguna entre el uso de estrategias cognitivas directas de compensación, "trato de no equivocarme", en la lengua extranjera y en la lengua española. En el aprendizaje de ambas lenguas se ve una marcada tendencia a evitar el error donde las respuestas "siempre trato de no equivocarme" varían entre un 80% y un 60% en todos los grados y en ambas escuelas.

Otra estrategia de aprendizaje analizada es la de compensación. El uso de estas estrategias tiene la finalidad de compensar el repertorio inadecuado o la gramática insuficiente. Estas adivinanzas inteligentes o inferencias son utilizadas por los alumnos que son buenos en la adquisición de lengua (extranjera o español). Por otro lado cuando el alumno se enfrenta a expresiones o vocabulario desconocido a veces se bloquea y no puede resolverlo. En las encuestas realizadas se observa que entre un 40% y un 65% de los alumnos nunca tratan de adivinar una palabra que no saben en ninguna de las

dos lenguas. El mismo patrón se presenta en las respuestas sobre "si tratan de adivinar las palabras que no saben" en un texto.

Es interesante ver como un alto porcentaje de los alumnos, entre un 60% y un 70%, dice que "a veces" compara lo que aprende en inglés con lengua española; mientras que un 12% y un 30% dice comparar lo que aprende en lengua extranjera y lengua española "siempre". Por el contrario, entre un 57% y un 60% dice que "nunca compara" lo que aprende en lengua española con lengua extranjera.

Las entrevistas a docente

Estrategias de enseñanza

Los ejes para este análisis fueron el tipo de estrategia, los criterios de selección y la finalidad que los docentes asignan a las estrategias de enseñanza seleccionadas.

Con respecto al primer eje, estrategias de enseñanza, tanto en los docentes de inglés como en los de lengua española se puede advertir cierta confusión entre estrategias de enseñanza, recursos y materiales. En la mayoría de los casos, y en función de la actividad que realiza el docente, las estrategias que predominan son de acción directa del docente ya que se basan en exposición, conversación, diálogos, aclaración de dudas, planteo de preguntas, entre las más nombradas. Asimismo, desde lo narrado por los docentes y desde la intencionalidad que expresan de promover el "descubrimiento" por parte de los alumnos, se podría inferir el uso de "pseudo" estrategias de acción indirecta ya que cabría preguntarse qué significa que el alumno "descubra", "construya" en el campo de la lengua, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, sobre todo en el segundo ciclo de la escuela primaria en el que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua tiene un fuerte carácter prescriptivo desde lo normativo (carácter arbitrario y convencional de toda lengua).

Al mismo tiempo, aparece con mucha fuerza en la mayor parte de los docentes, el planteo de que sus intervenciones de enseñanza consisten en realizar un cierto "relevamiento" de intereses, gustos e inquietudes de los alumnos y en el seguimiento o ejecución de las propuestas editoriales a partir del libro de texto que una mediación entre el alumno y el conocimiento.

Con respecto a los *criterios de selección de las estrategias*, en general y desde el discurso de los docentes, se centran en las características del grupo y en sus intereses, también hacen alusión al tipo de contenido a enseñar como criterio de selección. Sin embargo, no queda claro si las estrategias que utilizan pueden ser consideradas como construccionales ya que en general enumeran recursos o materiales en lugar de estrategias.

En relación con el tipo de agrupamiento, las propuestas enunciadas son del tipo socializada siendo la comunicación la más frecuente centrada en la intervención del docente con cada alumno, donde el eje de la comunicación es la explicación y/o aclaración que hace el docente en relación con el contenido y la tarea.

Con respecto a las estrategias vinculadas con los procesos cognitivos de los alumnos, estas parecen no ser tenidas en cuenta por los docentes. Por último, tomando el eje finalidad que los docentes asignan a las estrategias de enseñanza seleccionadas, tanto los docentes de lengua española como los de lengua extranjera manifiestan que esta se centra en la enseñanza exclusiva y excluyente de los contenidos de su área y no tienen el propósito de desarrollar estrategias de aprendizajes en sus alumnos ni promover la transferencia de los aprendizajes por parte de los alumnos entre ambas lenguas.

Con respecto a la posible transferencia de los aprendizajes por parte de los alumnos entre ambas lenguas, de las entrevistas a los docentes se infiere que su no intervención va mas allá de las dificultades de contar con tiempos y espacios institucionales para el encuentro y la planificación conjunta sino que mas bien obedece a la convicción, por parte de los docentes, de que no es bueno que el alumno haga esta transferencia ya que interferiría en los aprendizajes.

Estrategias de aprendizaje desde el punto de vista del docente

Tanto en los docentes de lengua extranjera como en los de lengua española existe reconocimiento de la utilización de estrategias de aprendizaje por los alumnos. Según los docentes de lengua extranjera entrevistados, las estrategias de aprendizaje de mayor recurrencia en los alumnos son las cognitivas. Según la taxonomía de Oxford, dentro de las estrategias de aprendizaje directas se encuentran la repetición, el reconocimiento y uso de fórmulas y modelos; es decir, lo que los docentes llaman "repetición" y "copiar". Además, estos al referirse a "usan el diccionario" dan cuenta del uso de una estrategia cognitiva. También hacen referencia a otras estrategias directas como las estrategias de memoria a través de la asociación imagen-palabra. En lo que respecta a las estrategias directas de compensación, la deducción de significado es una de las estrategias de uso de los alumnos reconocidas por los docentes. Por otro lado, también se hace referencia a estrategias indirectas como las socio-afectivas cuando dicen que los alumnos "preguntan mucho".

Por su parte los docentes de lengua española hacen referencia a estrategias indirectas como la metacognitiva cuando describen que los alumnos "utilizan el intercambio", "diálogo". También distinguen el uso de estrategias socio-afectivas en la "cooperación con otros", "la interacción" y "la mirada del par". Los docentes de lengua española también se refieren a la "repetición" y la "copia" como estrategias directas cognitivas.

Se evidencia una confusión entre estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje cuando los docentes de ambas lenguas se refieren a que los alumnos aprenden "visualmente", "auditivamente" o "por descubrimiento".

CONCLUSIONES

¿Qué decimos nosotros?

A continuación se detallan los resultados más relevantes de la presente investigación. Uno de ellos fue que el aprendizaje de la lengua extranjera no necesariamente enriquece las competencias comunicativas de los alumnos en lengua española. Esto parece estar asociado, por un lado a que los docentes de lengua española y de lengua extranjera manifiestan que promover la transferencia de estrategias y la asociación de contenidos no beneficiaría el aprendizaje de las lenguas. Por otro lado, se asocia a que los alumnos realizan una cierta transferencia de estrategias de aprendizaje de tipo instrumental y no necesariamente comunicativa de la lengua española a la lengua extranjera, pero no necesariamente de la lengua extranjera a la lengua española.

Las observaciones de clase de ambas lengua evidencian una mayor frecuencia de intervención indirecta, teniendo en cuenta el tipo de intervención docente, según la clasificación de *estrategias de enseñanza*. Sin embargo, en las entrevistas surge una aparente contradicción cuando los docentes manifiestan hacer un uso de intervención directa con mayor frecuencia. Dicha confusión puede originarse en la falta de precisión en cuanto qué es una estrategia de enseñanza.

En relación con el momento de uso y presentación, el uso de la estrategia construccional es la que prevalece con una frecuencia similar en las clases observadas, tanto en la de lengua extranjera como en la de lengua española. Cabe destacar que se evidencia una diferencia entre el uso de estrategias preinstruccionales en dichas clases, siendo mayor el uso de estas estrategias en lengua extranjera. La misma relación se mantiene en el uso de las estrategias postinstruccionales. Esta diferencia podría atribuirse a la utilización de rutinas de apertura y cierre en la clase de lengua extranjera.

Con referencia al tipo de agrupamiento, la utilización de la estrategia socializada es la de mayor uso, lo cual es confirmado tanto por los docentes en las entrevistas como por las observaciones de clase en las cuales no se han encontrado instancias de enseñanza individual. Cabe aclarar que en relación con las instancias de enseñanza individual, estas son difíciles de observar en clase ya que la propuesta de los docentes ha sido en su mayoría la utilización de estrategias socializadas, limitando así la posibilidad de uso de estrategias individuales por parte de los alumnos.

Con respecto a las *estrategias de aprendizaje*, las estrategias cognitivas aparecen como las más utilizadas por los alumnos en distintas etapas de la clase tanto de lengua extranjera como de lengua española, recurrencia que se confirma en las encuestas a alumnos de segundo ciclo.

A partir de los datos obtenidos se evidencia un uso similar de estrategias en las clases de lengua española y lengua extranjera, pero en esta última se utilizan además

estrategias específicas del aprendizaje de una lengua extrajera tales como estrategias de traducción, contextualización y uso de imágenes.

Si bien las observaciones de clase no dieron cuenta del uso de estrategias metacognitivas, estas se manifestaron a través de las encuestas. Cabe destacar la marcada tendencia a evitar el error en todos los grados de Segundo Ciclo, la cual puede reflejar la concepción del error como impedimento en el proceso de aprendizaje y no como un medio para lograrlo. Por otro lado, se observa el uso de estrategias socio-afectivas en ambas lenguas.

Finalmente, las entrevistas no evidenciaron que los docentes exploten la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de ambas lenguas. Sin embargo, las encuestas evidencian el reconocimiento de esta relación por parte de los alumnos, quienes sí comparan lengua extranjera y lengua española y quienes dicen no comparar lengua española con lengua extranjera. Por su parte los docentes de ambas lenguas toman la charla informal de pasillo como única instancia de relación entre la enseñanza y el aprendizaje para acordar algunos contenidos. Si bien una de las escuelas que formó parte de la muestra tiene un proyecto diferente en cuanto a la inclusión de inglés desde 1er. Grado, no se han observado grandes diferencias en el uso de estrategias de enseñanza o de estrategias de aprendizaje con respecto a las otras escuelas.

¿Cómo continuar?

Al contrastar la hipótesis sustantiva y los tres primeros objetivos de la investigación[2] con los resultados obtenidos podemos inferir que el aprendizaje de la lengua extranjera no necesariamente enriquece las competencias comunicativas de los alumnos del Segundo Ciclo en lengua española.

En principio esto podría estar asociado a que los docentes de lengua española y de inglés no solo no trabajan articuladamente sino que manifiestan que un trabajo articulado que promueva la transferencia de estrategias y la asociación de contenidos obstaculizaría el aprendizaje de las lenguas.

Por otro lado, el tipo de intervención que realizan los docentes en sus respectivas áreas tampoco parece favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas ni en lengua española ni en lengua extranjera, en el sentido en que estas son conceptualizadas en esta investigación.

Ahora bien, si esto es analizado desde el punto de vista de los alumnos en el Segundo Ciclo se podría decir que el hecho de que realicen ciertas transferencias de estrategias

2 Explorar las estrategias de aprendizaje de lengua española y las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera que utilizan los alumnos de Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. 2. Indagar si los alumnos de segundo ciclo realizan transferencia de estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera en el desarrollo de competencias comunicativas en lengua española. 3. Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de lengua y de lengua extranjera.

de aprendizaje no implica que esta transferencia favorezca el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que en la mayoría de los casos las transferencias son del tipo instrumental y no necesariamente comunicativa.

Con respecto a la promoción de la participación en Proyectos de Investigación Pedagógica de los estudiantes del Profesorado de Inglés y la de los docentes en ejercicio, la experiencia ha sido evaluada por estos como altamente positiva[3], lo que sugiere que la investigación en educación puede ser propuesta como una modalidad de formación y capacitación docente. Asimismo, esta investigación ha promovido el intercambio entre los Institutos Superiores de Formación Docente y las escuelas de la Región educativa de la que respectivamente forman parte.

Al ser este un trabajo exploratorio, se ha realizado una primera aproximación y familiarización con el campo temático y los problemas que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera y su interacción con la lengua española cuando la primera se presenta como obligatoria en la escuela primaria.

A partir de este estudio, consideramos que en futuras investigaciones se debería ahondar por un lado en las estrategias de enseñanza y cómo estas se adaptan o no al desarrollo de la competencias comunicativas, tanto en la lengua española como en la lengua extranjera, centrando el interés en determinar qué paradigma de enseñanza subyace al quehacer docente y si, de alguna manera, esto condiciona el uso de estrategias de enseñanza. Por otro lado, se abre la incógnita de si las estrategias de aprendizaje se enseñan y si el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera inciden sobre las competencias comunicativas de la lengua española y, de hacerlo, cómo lo hacen.

Este estudio exploró y avanzó en la comprensión de cómo operan las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera sobre las competencias comunicativas de la lengua española, conceptualizada aquí como lengua materna. En este sentido el problema de investigación abordado fue cómo las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera operan sobre las competencias comunicativas de la lengua materna.

La finalidad de esta investigación fue explorar la incidencia de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera sobre las competencias comunicativas de la lengua española en el Segundo Ciclo de la escuela primara. La relevancia de este estudio se sitúa entonces ya no solo en la vacancia de investigaciones al respecto. Ante la institucionalización en el sistema educativo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras en niveles educativos formales iniciales, el estudio de las posibles transferencias de estrategias puede ser una forma eficaz de incidir favorablemente en los aprendizajes escolares.

3 La evaluación a los estudiantes se realizó en 2008 mediante una encuesta y en 2009 al cierre de cada taller restando aún el taller de socialización del presente documento y evaluación final del impacto formativo de su participación en la investigación. La evaluación a los Docentes se realizó mediante entrevista espontáneas.

Por último, como producto de nuestro trabajo metacognitivo en relación con el proceso de investigación, queremos compartir lo que aprendimos en términos de lo que no volveríamos a hacer y lo que sí volveríamos a hacer.

Lo que no volveríamos a hacer

Diseñar un proyecto de investigación sin:

- profundizar los referentes conceptuales y armar el marco referencial teórico,
- contar con la adhesión efectiva y afectiva de los miembros del equipo convocado, tanto de profesores como estudiantes ya que esto, a la larga, dificulta y "lentifica" el proceso de investigación.

Aplicar los instrumentos de recolección de información sin:

- probarlos con otra muestra,
- entrenar a los administradores en su uso y en los recaudos metodológicos y éticos a guardar.

Lo que volveríamos a hacer

- Una reunión mensual fija de los profesores-investigadores para monitorear el proceso de investigación, realizar ajustes, profundizar, entre otras acciones.
- Los Talleres como espacio de formación y de producción de conocimiento.
- El intercambio simétrico entre los miembros del equipo de investigación (profesores/estudiantes) en los talleres.
- La configuración de grupos por áreas de trabajo. En nuestro caso fueron: área de trabajo de campo, área de análisis y área de redacción. Esto permitió operativizar el trabajo, siendo los Talleres y la reunión de profesores las instancias de integración.

El proceso de investigación se transformó en un lugar de construcción colectiva donde la observación y el trabajo cooperativo dieron lugar al desarrollo de nuevas capacidades y competencias generando un impacto casi inmediato sobre las escuelas donde trabajan los alumnos de los ISFD N°18 y N°41.

BIBLIOGRAFÍA

ARMENDÁRIZ, A. M. (2000). Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad. *Linguagem & Ensino, 3 (1)*, 139-156.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CARROLL, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151.

CHAMOT, A y O'MALLEY, J. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, N.Y.: Addison-Wesley Publishing Company.

CHAMOT, A y O'MALLEY, J., (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHIHARA, T. y OLLER J. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning*, *28*, 55-68.

CUMMINS J. (2005, septiembre). *Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Trabajo presentado en TESOL Symposium on Dual Language Education, Istambul, Turkey.

DÍAZ- BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw –Hill.

ELLIS, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HYMES, D. (1972). *On communicative competence. Pride and Colmes.* Sociolinguistics. Londres: Penguin.

JAMES, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5, 138–148.

KLETT, E. (2004, abril). *Lengua materna y Bilingüismo***.** Ponencia presentada en BilingLatAm, Primer Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación en Latinoamérica, Buenos Aires, Argentina.

MASON, C. (1971). The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students. *Language Learnin*, *21*, 197-204.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

PILLEUX, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, *36*, 143-152.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press Oxford.

UPSHUR, J. (1968). Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning. *Language Learning*, *18*, 111-124.

VILA BAÑOS, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO Facultat de Pedagogía Departament de Métodes d'Investigació i Diagnòstic*. Educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.

El lugar de la experimentación, el lenguaje y el juego en la enseñanza y el aprendizaje de las interacciones en los fenómenos naturales en la educación inicial. Un estudio de caso en salas de 4 y 5 años en una escuela pública de Rosario

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Marta Massa

Integrantes: Edmundo O. Aguilera, Teresa Scaravaglione

ISFD Sede: Escuela Normal Superior Nº 1 Prov. (34) "Nicolás Avellaneda", Rosario, Santa Fe

INTRODUCCIÓN

La iniciación de la educación científica en el Área Integrada[1] (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología) como espacio curricular en la Educación Inicial y, en consecuencia, la definición del perfil de su Didáctica en la formación del profesorado fue un desafío para los formadores de formadores en el inicio del siglo XXI. Surgieron así algunas cuestiones:

- ¿cómo modelar la relación entre la experiencia, el lenguaje y el conocimiento para orientar el aprendizaje de los primeros contenidos científicos en niños de 4 y 5 años?
- ¿cómo orientar las acciones educativas para que el niño de 4 y 5 años analice, piense y exprese sus interacciones con el medio y las que se producen entre sus componentes?

Otros aspectos relacionados con la manera de trabajar el área en las salas también complejizaron al docente del nivel que debió atender cuestiones para las cuales no había sido formado en sus estudios de grado. Cabe destacar que la Didáctica de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial es un campo de investigación poco abordado en el contexto nacional e internacional. Sanmartí (1999) señala que la escasez de estudios se debe no solo a la falta de personas con formación en ciencias dedicadas a plantearse problemas didácticos relacionados con niños pequeños, sino a la ausencia como área de conocimiento en el currículo de la Educación Inicial.

Las conductas de adaptación del sujeto al medio inducidas por sus interacciones han sido estudiadas desde perspectivas piagetianas (Castorina, Casavola y Kaufman, 1988; Inhelder y Piaget, 1972; Piaget, 1978) y neopiagetianas (Carretero, 1997; Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992) con el objeto de definir rasgos de la estructura cognoscitiva del niño. Las interacciones en torno a la flotación han sido estudiadas en otros niveles educativos y con sujetos de más de 8 años de edad (Baillo y Carretero, 1997; Barral, 1990; Dibar Ure y Castorina, 1989; Leal García, 1998) permitiendo identificar rasgos singulares en los modos de pensar y argumentar de un niño (Harlen, 1999).

1 La reforma educativa que promovió la transformación curricular fue iniciada en la jurisdicción de Santa Fe a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.195 en el año 1994 y reorientada con la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, del 2007.

Gunstone y Watts (en Driver, Guesne y Tiberghien, 1997) identificaron un conjunto de ideas intuitivas de fuerzas que los niños utilizan para explicar los movimientos. Estas ideas de sentido común tienen cierta lógica relacionada con lo cotidiano. Se encontraron posiciones teóricas sustentadas en resultados de otras investigaciones (Carvalho, 1994; Marín Martínez, 1997), algunas de las cuales guardaban mayor relación con la Educación Inicial (Benlloch, 1992; Kamii y Devries, 1983; Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Los antecedentes mencionados muestran que el desarrollo de la investigación en esta línea es aún reducido, más allá del interés que ha venido teniendo el estudio de los procesos de conceptualización en edades tempranas.

Es en este contexto donde el docente de Educación Inicial debe dar lectura y comprender las prescripciones curriculares actuales en la provincia de Santa Fe, que explicitan una organización de contenidos en torno de los siguientes conceptos fundamentales: *diversidad* y *unidad*; *cambio*, *permanencia* y *evolución*; *interacción*. Sin embargo, para efectivizar su desarrollo en las salas de la Educación Inicial, es importante contar con diseños didácticos, sustentados en la investigación educativa, que atiendan al pensamiento infantil, a la cotidianeidad escolar, superando posibles obstáculos emergentes de las rutinas escolares y las tradiciones de enseñanza propias de la cultura escolar.

Otro aspecto que corresponde mencionar en la larga tradición en la formación del profesor para la Educación Inicial es la ausencia de formación disciplinar/didáctica en el área de Ciencias Naturales. Como consecuencia de ello, las propuestas pedagógico-didácticas que los docentes introdujeron en sus prácticas, en general, se sustentaron desde la empiria, a semejanza de las formas de trabajo en la sala utilizadas en otras áreas o teniendo en cuenta las propuestas sugeridas por revistas para el nivel. Pocas veces se ha recurrido al establecimiento de relaciones para un trabajo colaborativo entre los docentes de la Educación Inicial y los profesores del área de Ciencias Naturales y su Didáctica, responsables de la formación docente en los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta situación es la que se hace imprescindible revertir a fin de construir y fortalecer, desde el conocimiento disciplinar (teoría) y la empiria (el conocimiento práctico en las salas), una propuesta pedagógico-didáctica para el conocimiento del ambiente natural. En este sentido, un trabajo colaborativo como el mencionado contribuye al desarrollo del conocimiento profesional docente que Shulman (1987) describe como abarcando a un conjunto de categorías teóricas. Cuatro de ellas están asociadas con aspectos centrales en el conocimiento de todo docente, independientemente del área de enseñanza y del nivel en que se desempeña: a) el *conocimiento pedagógico general*, en particular, con los principios y estrategias generales para la gestión de la clase, b) el *conocimiento de los alumnos* y sus características, c) el *conocimiento del contexto institucional* en un sentido amplio (prescripciones curriculares y normativas, características de la comunidad donde desarrolla su acción la escuela) y d) *conocimiento de los objetivos*

educacionales de nivel (propósitos y alcances, fundamentos históricos y epistemológicos). Las restantes tres categorías hacen referencia a: e) el *conocimiento del contenido a enseñar* y de los principios que sustentan la organización de su estructura (en particular para este trabajo alude al conocimiento de las Ciencias Naturales como área de conocimiento en un marco integrado con otras disciplinas), f) el *conocimiento curricular* en referencia a los contenidos que deben ser enseñados en el nivel de escolaridad en que se ejerce la docencia, comprendiendo además un conocimiento de la variedad de materiales instruccionales disponibles, ventajas y desventajas de su uso, etc. y g) el *conocimiento pedagógico del contenido* que comprende las diversas formas de representación del contenido de modo de hacerlo comprensible a sus alumnos (los ejemplos, las analogías, las explicaciones, los esquemas y dibujos, las dificultades que tienen algunos contenidos para los alumnos y la forma en que pueden producir tensiones con las ideas previas de quien aprende).

Es esta última la que se pone en juego cuando el docente organiza el espacio de trabajo, selecciona materiales que favorecen el aprendizaje, da indicaciones, proporciona ideas, corrige, hace sugerencias, aporta nuevos materiales (Coll, 1991). Desde esta última categoría es posible analizar la actuación de un docente como un facilitador activo que estimula a los niños en la construcción del conocimiento, es un creador de entornos donde prospera el aprendizaje. Desde esta perspectiva el educador es quien:

- plantea problemas y formula preguntas que crean tensión y deseos de saber;
- cuestiona estrategias, señala contradicciones, presenta ideas, sugerencias y opciones que pueden alentar la exploración y la resolución de problemas. Ante una dificultad anima a continuar explorando, en ocasiones ofreciendo una idea y en otras colocando un material a la vista de los niños. A veces lo hace para el gran grupo, otras en pequeños grupos;
- estimula de manera explícita e implícita la interacción entre pares, sugiere actividades para pensar juntos, para dialogar, para llegar a acuerdos, para reconocer diferencias, para que se ayuden y evalúen mutuamente;
- observa de manera formal e informal. De ese modo obtiene información sobre la comprensión, el interés y las necesidades de los niños y sobre cómo ayudarlos a resolver problemas o facilitar su actividad;
- organiza el ambiente de modo que este facilite la exploración y la autonomía. Una vez que planificó y organizó cuidadosamente el espacio y los materiales, observa los resultados, evalúa su efectividad y, en caso necesario, realiza las modificaciones más adecuadas;
- contribuye a la cultura del grupo. Lo que la maestra hace o no hace, lo que decide decir o no decir, interactúa con los valores y actitudes de lo niños. Cuando formula preguntas abiertas, organiza el espacio de manera de facilitar el uso de los

materiales y hacerlos accesibles, cuando responde con entusiasmo a las respuestas y sugerencias de los niños para la resolución de problemas está - de manera directa o indirecta - participando en la creación de la cultura del grupo. Lo importante y especialmente significativo es que el desarrollo de la práctica escolar sea consistente con los valores que está promoviendo.

En este sentido, este proyecto ha tenido la intencionalidad específica de contribuir al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Naturales para la Educación Inicial, ampliando el alcance de la intervención docente en las salas y el fortaleciendo de la articulación entre la Educación Inicial y la formación docente para este tramo de la escolaridad.

La investigación que aquí se comunica se ha desarrollado mediante un trabajo colaborativo entre quienes se desempeñan como docentes en las salas de 4 y 5 años y los profesores de Didáctica de las Ciencias Naturales del Profesorado para la Educación Inicial en una misma institución educativa. La indagación se centró en el estudio de la potencialidad de un dispositivo didáctico para iniciar la construcción del concepto de *interacción*[2] en fenómenos naturales con niños de 4 y 5 años. Estuvo orientada a dar respuestas a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué propuestas de enseñanza se pueden definir para apoyar la construcción de los contenidos de Ciencias Naturales incluidos en los nuevos diseños curriculares para la Educación Inicial y la formación de profesores?

b) ¿Qué conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con las *interacciones* en el mundo natural pueden desarrollar y explorar los niños durante el juego?

c) ¿Cómo diseñar un dispositivo didáctico que promueva la integración entre la experiencia, el lenguaje y el conocimiento para orientar el aprendizaje de los primeros contenidos científicos relacionados con el concepto de interacción en niños de 4 y 5 años?

La indagación estuvo orientada por los siguientes objetivos:

- Conocer las ideas de los niños de 4 y 5 años acerca de las interacciones presentes en los fenómenos naturales y sus capacidades para explorarlas mediante el juego, el experimento y su expresión a través del lenguaje.
- Indagar las potencialidades de una propuesta didáctica viable para la enseñanza y el aprendizaje para la Educación Inicial de contenidos organizados en torno a las *interacciones* en el mundo natural compatible con los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).
- Evaluar, en relación con logros y dificultades, el conocimiento didáctico emergente del análisis y la reflexión sobre la propia práctica a través de un trabajo colaborativo y compartido entre los docentes de los niveles inicial y superior de la institución.

2 Este concepto corresponde al eje: *La vida y sus procesos*.

Cabe formular algunas consideraciones el contenido en torno al cual se organizó la indagación. En primer lugar, es importante precisar que la *interacción*, en su carácter de concepto estructurante del área (ver Figura I), es entendida como aquella acción mutua entre elementos materiales (vivos o inanimados) y/o con el entorno, modificando alguna de sus propiedades o la propia naturaleza de esos objetos materiales (García, 1998). Se entrelaza íntimamente con la noción de *cambios*, otro de los conceptos fundamentales, ya que mediante ellos es posible identificar la presencia de una interacción. Adoptar la noción de interacción como eje permite el desarrollo de un enfoque sistémico, superando posturas tradicionales que intentan comprender la realidad desde un enfoque aditivo de la organización del mundo. El análisis de las interacciones se realiza trabajando tres aspectos: *los agentes o elementos* que participan con un efecto recíproco, *las características o propiedades* identificadas mediante los sentidos y los instrumentos de "observación" y *los efectos* detectados en función de los cambios observados en las propiedades. El tipo de relación/es identificada/s entre los elementos permite interpretaciones en términos de *legalidad* y *causalidad* (Piaget y García, 1973). Esta última noción sustenta los procesos de construcción de modelos de mundo en términos de *interacciones* en una sala escolar.

En la Figura I se presenta una trama conceptual con las nociones y relaciones entre ellas que pueden ser base para la organización de propuestas didácticas destinadas a la formación infantil.

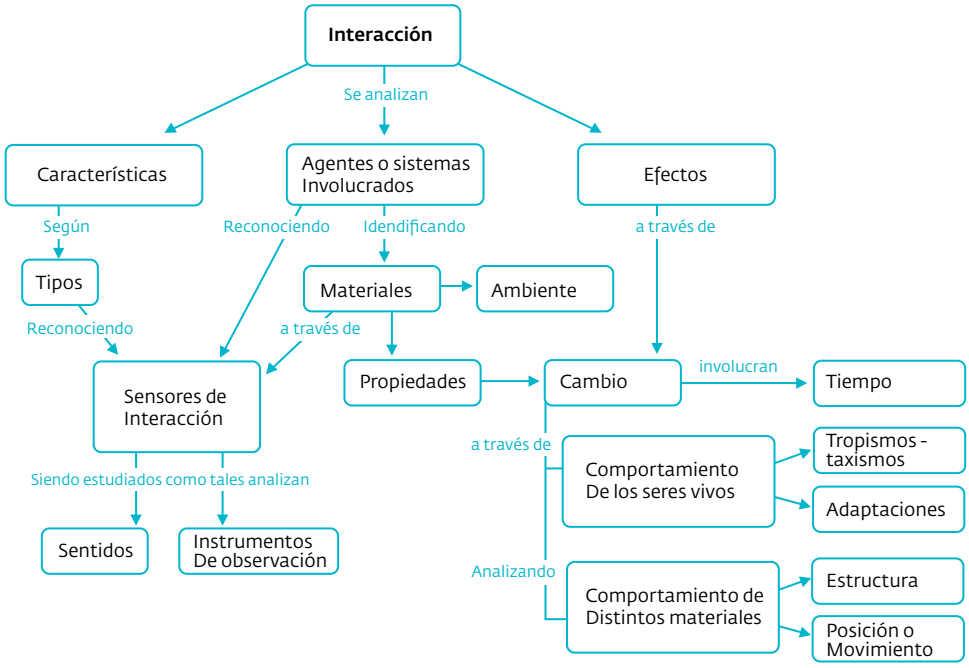


Figura I: *Trama conceptual del eje INTERACCIONES*

En una primera etapa, la introducción a la noción de *interacción* se realizó trabajando sobre los fenómenos de *flotación*, *absorción*, *sonido y el comportamiento de un ser vivo: el bicho bolita*. Para la investigación se constituyeron como objeto de estudio las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de las primeras nociones sobre las *interacciones* que acompañan la aplicación de un dispositivo didáctico en las salas de 4 y 5 años. Dicho dispositivo se organizó con una secuencia de momentos de anticipación, experimentación, contrastación y argumentación (ver Figura II). Investigaciones propias permitieron delinear un dispositivo didáctico (Massa, Scaravaglione y Aguilera, 2002; Massa, Aguilera, Scaravaglione y Ayala, 2005) donde la actividad experimental muestra las diferentes dificultades de los niños y la producción de anticipaciones con materiales desconocidos.

La *anticipación* se entiende como un momento donde el docente anima a los niños a compartir sus experiencias con las cosas, sus ideas y creencias. Si bien reúne características del juego de adivinanzas, en el plano didáctico supone fundar la acción educativa en lo cotidiano pero no solo para recordar o relatar hechos y situaciones, sino para re-

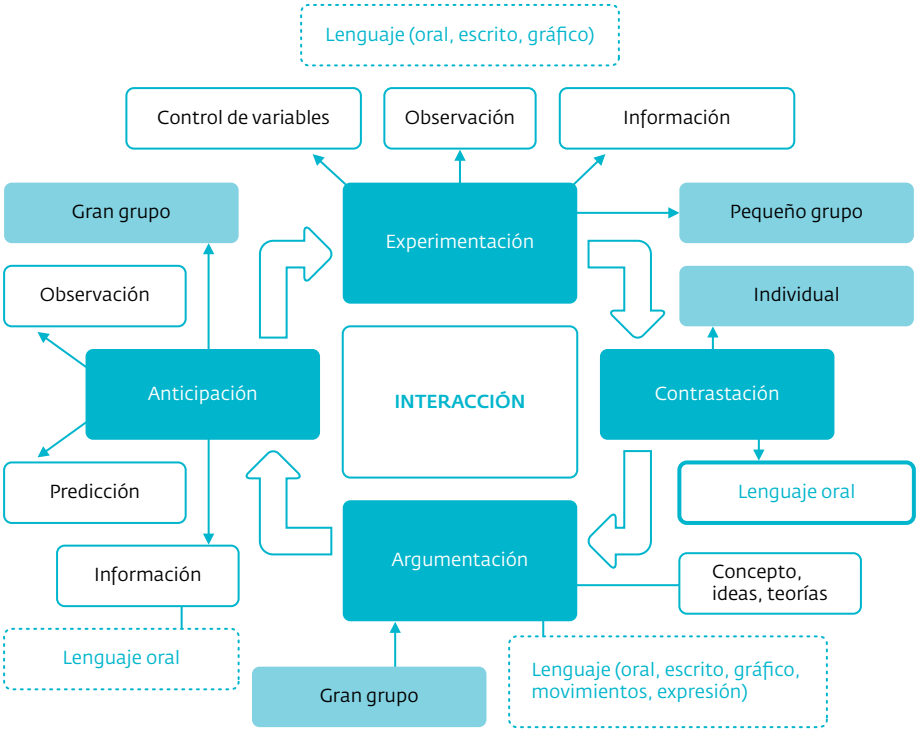


Figura II: *Dispositivo didáctico (en letras blancas sobre cuadros con fondo gris) y sus vinculaciones con el lenguaje (cuadros con fondo punteado), las formas de gestión social asociadas (cuadros gris claro) y las actividades cognitivas promovidas (cuadros con fondo blanco)*

basarlos y transformarlos como referencia para intentar dar respuesta a una situación planteada. En lo posible esta no debe ser totalmente familiar para que provoque cierto conflicto cognitivo pero sin inmovilizar, convocando a predecir comportamientos o sucesos. En esta etapa es fundamental el diálogo y la pregunta del docente alentando la predicción. Se recupera la ronda –gran grupo- como gestión social de la actividad y se alienta la expresión oral en los intercambios discursivos y el registro de las anticipaciones con recursos didácticos diversos.

La *actividad experimental* en la Educación Inicial se piensa como una actividad exploratoria o un juego con objetos y consignas que se constituye en un puente entre los hechos cotidianos y un ambiente a ser significado en su constitución y en sus relaciones mediante el pensamiento. Supone un ejercicio de observación, haciendo con las cosas. Las *reglas de acción*, relacionadas con las anticipaciones realizadas previamente, introducen cierto orden al hacer y orientan además los registros de comportamientos, de regularidades, de diferencias. Así, el juego como actividad experimental busca dar sustento a las anticipaciones, avanzando muchas veces por sobre ellas. En ese sentido es un juego pensado donde suele exponerse las ideas, las teorías implícitas de los niños para dar "lectura" a las observaciones y fundamentarlas. Es un juego hablado donde emergen preguntas en los niños y nuevas respuestas. Para esta etapa se definen pequeños grupos como gestión social de la clase.

La *contrastación de ideas* constituye un momento de síntesis y reflexión sobre lo pensado y lo experimentado. Supone una construcción social e individual de conocimiento. Se potencia el intercambio verbal y la búsqueda conjunta. Mediante la argumentación los niños comunican sus experiencias, exponen sus ideas, producen explicaciones, las relacionan a partir de sus ideas previas para justificar lo registrado. En el contexto discursivo se generan espacios para aplicar las ideas emergentes a la comprensión de situaciones nuevas. Si bien la actividad se trabaja a nivel de la ronda –gran grupo-, el dispositivo didáctico espera extenderla hacia la familia a través de alguna actividad propuesta con una producción que se devuelve a la sala.

A continuación se especifica la importancia que adquieren el lenguaje y el juego en este dispositivo didáctico:

a) El lenguaje en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial: Los niños utilizan el lenguaje hablado –la lengua– para auto expresarse, relacionarse con otros niños, alcanzar y comunicar información, organizar y reflejar sus experiencias y, quizás como un subproducto, reducir su ansiedad y sentir placer. La extensión y la diversidad funcional del lenguaje en los niños (Halliday y Martin, l993) son aspectos esenciales para ser estimulado ya que al construir su significado enriquece tanto su capacidad comunicativa como el campo conceptual al que hace referencia.

Los teóricos del discurso (Candela, 1999; Cazden, 1991; Harlen, 1999; Lemke, 1997) señalan el rol del habla en la *estructuración* de un hecho. Vigotsky (1977) destacó el papel

del habla –primero externa y luego interiorizada– como *guía y planificación* de las propias acciones de un sujeto. Además, el habla contribuye significativamente a *organizar* el flujo de la experiencia, a *señalar* e *identificar* aspectos o características. Contribuye a *estabilizar las memorias* e *imaginar lo no-presente*, incluido la creación de situaciones imaginarias en el juego (Franklin, 2005). A través del habla el niño *articula relaciones* y expresa la localización espacio-temporal de eventos, identifica objetos y señala las vinculaciones entre la ocurrencia de sucesos incorporando nociones de causalidad.

El niño de la Educación Inicial ya utiliza algunas de las formas genéricas del lenguaje oral. Algunas son declarativas simples, otras son directivas en un intento para controlar y dirigir a otros y a menudo las utiliza para *guiar sus propias acciones*. Incluso se expresan con formas imperativas simples durante el juego. Una función de fundamental importancia para el área de las Ciencias Naturales es la interrogativa. Aprender a preguntar y a buscar respuestas es básico para *aclarar u obtener información* sobre el mundo (Izquierdo y Sanmartí, 2001; Jorba, Gómez y Prat, 2000).

b) El juego en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial: Se asume el juego como un espacio propio e imprescindible para la infancia y el niño pequeño (Sarlé, 2008). Weissmann (1999) establece su importancia como un proceso de manipulación, observación, exploración y experimentación con los elementos a su alcance. Alude a la importancia de aprovechar en el campo educativo su interés y su curiosidad para descubrir cosas, cambios y comportamientos, también su creatividad para actuar sobre los objetos, para transformarlos y para resolver problemas sencillos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias, siendo factor de equilibrio y dominio de sí. El juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social (Sarlé, 2008).

Las situaciones de juego pueden responder a diferentes objetivos: adquirir saberes específicos, aprender habilidades, desarrollar la capacidad de representación, analizar alternativas y efectuar tomas de decisión, promover la socialización y la posibilidad de encarar actividades compartidas. El lenguaje acompaña al niño en su juego mientras conceptualiza objetos y aprende a describirlos. Con la descripción representa objetos y personas con palabras, atendiendo a sus propiedades. La comprensión por parte de los niños de las propiedades perceptivas –la forma, el color, el tamaño, la textura- y funcionales de los objetos tiene lugar antes de que ellos hayan comenzado a aprender palabras para esas nociones. En la estructuración de los primeros conceptos ocupa un lugar muy relevante la función que cumple el objeto o la persona en el entorno en el que participa el niño. Malajovich (2000) afirma que al jugar no persiguen la adquisición de ciertos aprendizajes, pero seguramente los adquieren.

El *experimento* puede presentarse al niño como una *actividad lúdica exploratoria*: al jugar espontáneamente y en forma libre manipulan, observan, exploran y experimentan con los elementos que tienen a su alcance. Se sienten atraídos por descubrir e inten-

tar descifrar su mundo. Son creativos a la hora de realizar transformaciones y resolver problemas sencillos. Coll (1991) define esta actividad como la secuencia de comportamientos, desencadenados por estímulos exteriores al sujeto, que permiten obtener información sobre los materiales, los objetos y los fenómenos con los que entran en contacto. Establece una tipología según su finalidad, si bien no supone un orden jerárquico: identificar un objeto, indagar las propiedades de un objeto, indagar todas las acciones que se pueden realizar o todos los resultados a los que se pueden llegar con el objeto, indagar el funcionamiento o el comportamiento del objeto, reproducir el aspecto externo de un mecanismo cualquiera, perfeccionar el objeto producido e indagar más o menos sistemáticamente todas las posibilidades ofrecidas por la construcción.

Las *actividades exploratorias* se diferencian de las actividades manipulativas -basadas en una concepción de génesis del conocimiento por la acción directa que el niño realiza sobre los objetos (*hago y aprendo*)- por constituir secuencias de acciones muy complejas que responden al interés del niño, quien las organiza y estructura de manera autónoma. Es decir, no solo decide lo que hace sino cómo lo hace y, por sobre todo, son actividades cuyo resultado es que el niño obtiene información acerca del objeto o fenómeno desencadenante.

Con la intención de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, se diseñaron diferentes itinerarios didácticos para trabajar con los niños diferentes situaciones vinculadas con la flotación, la luz, el sonido y el comportamiento del denominado "bicho bolita". Las mismas se organizaron sobre la base del dispositivo didáctico presentado anteriormente (Figura II). Las situaciones registradas durante la implementación de dichos itinerarios en las salas de 4 y 5 años se constituyeron en unidades de análisis (UA).

La investigación que acompañó el proceso, se desarrolló con una perspectiva cualitativa y de estudio de casos (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996), con dos tipos de enfoque:

a) Exploratorio-descriptivo, centrado en la observación participante y entrevistas a docentes y niños, con registro de las situaciones de las salas, para caracterizar el modo en que los niños reconocen y conciben las interacciones en los procesos naturales y las introducen en sus explicaciones de fenómenos sencillos. Está orientado por el primero de los objetivos.

b) Evaluativo, orientado a analizar la potencialidad de los itinerarios didácticos diseñados para el abordaje de las interacciones como contenido de enseñanza. Desde este enfoque se intenta determinar el valor de un programa de intervención didáctica sobre determinado contexto, de acuerdo con criterios establecidos. Se vincula con los dos objetivos restantes.

Los itinerarios didácticos tuvieron el carácter de pre-diseño proyectado que actuó como un orientador de acciones, pero conservando su flexibilidad. Por lo tanto, admitió ajustes y reorientaciones en función de las cuestiones y necesidades que surgieron durante la propia investigación en las salas. El interés en el contenido evaluativo llevó a buscar métodos apropiados para el estudio de elementos esenciales relacionados con la singularidad de las salas de la Educación Inicial, las características propias de las formas de comunicación de los niños y el contenido de las perspectivas de significación del profesor y el alumno. Las técnicas utilizadas fueron: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis del discurso.

La investigación se realizó en dos salas de 4 años y dos de 5 años de la Escuela Normal Nº 1 (Provincial Nº 34)[3]. El número de alumnos osciló entre 28 y 30 en cada una de las salas. Los niños procedían de familias de clase media, en su mayoría de la zona céntrica de Rosario. La participación de las docentes fue voluntaria: una del turno tarde y tres de la mañana. Estaban especializadas en el nivel, con diferentes experiencias docentes: superior a 20 años (sala de 5) y a 10 años (sala de 4).

Para la recolección de datos se recurrió a registros grabados en audio/video, notas de campo y registros escritos de actividades para realizar en familia. Para la interpretación de la información se apeló al análisis de contenido de los registros, construcción de matrices de datos, gráficos, tablas y cuadros comparativos.

La investigación se desarrolló transitando las siguientes etapas:

1ª etapa -> ingreso al campo: Se realizó mediante reuniones de coordinación de actividades con los directivos del nivel y las docentes participantes. Se acordó el cronograma de actividades con encuentros para la formación en los contenidos de Ciencias Naturales, el análisis de los itinerarios didácticos y la reflexión sobre las prácticas realizadas. Se efectuaron visitas a las salas para una familiarización mutua entre los niños y los investigadores.

2ª etapa -> trabajo de campo: Los investigadores establecieron a priori las ideas básicas de cada núcleo, siguiendo la estructura mostrada en la Figura I, las que se detallan en la Tabla I.

3 Esta es una institución tradicional en la ciudad y cuenta con la especialización en lenguas vivas (inglés, francés e italiano) desde la Educación Inicial.

Flotación	Absorción	Sonido
• No todos los objetos pequeños flotan, ni todos los grandes se hunden. • No todos los cuerpos pesados se hunden y los livianos flotan. • Una misma cantidad de material puede flotar o hundirse. **Construcción:** barcos y botes (actividad para realizar en familia).	• Algunos materiales son absorbentes y otros no. • Algunos papeles son más absorbentes que otros. • Los animales y el hombre usan materiales absorbentes y no absorbentes en la construcción de sus viviendas. • Usamos materiales absorbentes y no absorbentes en nuestra vestimenta. **Construcción:** Muestrario de materiales (actividad para realizar en familia).	• Los sonidos nos brindan información del medio. • Los objetos que vibran producen sonidos. • Hacemos sonidos soplando, golpeando y pulsando. • Las cuerdas largas y cortas producen sonidos diferentes. • Los sonidos son diferentes en tubos abiertos y cerrados. **Construcción:** Los cotidiáfonos (actividad para realizar en familia).

Tabla I. *Ideas básicas seleccionadas para los tres núcleos abordados*

Se efectuó un pre-diseño de los itinerarios didácticos de cada clase de acuerdo con el dispositivo presentado en la Figura II. Se efectuó una actividad previa de capacitación en los fundamentos y contenidos de la propuesta con las docentes de las salas de 4 y 5 años. Durante las mismas las docentes participaron en la selección y preparación de materiales, aportando ideas y observaciones sobre las actividades propuestas desde su conocimiento específico de los niños y de la gestión de la salas. En los casos que fueron necesarios se procedió al ajuste del itinerario didáctico a utilizar. En la Tabla II se muestra la hoja de trabajo elaborada para una de las actividades, desarrollada en torno a una idea básica: "*algunos papeles son más absorbentes que otros*". En ella se consigna:

- la administración del tiempo para las etapas de *anticipación*, *actividad experimental*, *contrastación y argumentación*, para evitar desinterés y dispersión en los niños;
- la intervención del docente para promover el diálogo, orientando la actividad infantil;
- la preparación de los equipos de trabajo grupales para la etapa de experimentación y juego.

Duración	Contenido - Propósito	Organización del material	
10 min.	**Tarea 1:** Indagar las ideas previas de los niños en relación con la calidad de absorbente de distintos papeles. Convocar a los niños a trabajar en función de la resolución de un problema.	**Organización del trabajo en la sala: se propone comenzar esta actividad con una ronda inicial** Se le planteará a los niños los siguientes interrogantes: ¿se puede transportar agua en bolsas de papel? , ¿Qué tipo de papel usaré?	
5 min.	**Tarea 2: Formular anticipaciones** Sobre el comportamiento de los diferentes tipos de papeles en relación con su capacidad de absorber agua y otras características que los niños estimen necesarias.	Materiales: **trozo de iguales dimensiones de papeles: de diario, celofán, brillante de revista, metalizado** **Cuestión foco:** ¿Cuáles de estos papeles podemos usar para construir bolsas para llevar agua?	
10 min.	**Tarea 3: Verificación experimental** de las anticipaciones.	Materiales: **5 bolsitas de papel, cada una construida con aquellos** papeles **que fueron presentados a los niños.** **1 gotero de plástico lleno con agua coloreada** **Cuestión foco: ¿**Qué bolsita puedo usar para llevar agua? **Consigna:** Seleccionar la o las bolsitas con las que se puede transportar agua.	
5 min.	Tarea 4: Actividad de cierre	Producción de un texto **dictado a la maestra con lo que hicieron y verificaron luego en la experiencia,** lo puede hacer en un afiche con los aportes de todos los grupos iniciando una primera sección de un muestrario de materiales que se irá confeccionando en lo que resta del año escolar. Aplicación: **Resolviendo nuevas cuestiones….**	

Tabla II. *Hoja de trabajo de un itinerario sobre absorción de papeles*

	Rol del maestro - Observaciones
	Intervención docente: La docente invitará y ayudará a los niños a resolver el problema planteado. A partir de la formulación del problema, la docente dialogará con los niños promoviendo que ellos expliciten sus ideas sobre cómo resolver problemas a partir de darse cuenta qué cosas no conocen, interpretan o aprendieron.
	Intervención docente: Seleccionar una muestra apropiada de cinco tipos de papeles diferentes: celofán, manila, metalizado, manteca, diario. Estos materiales serán los mismos que los niños usen para construir las bolsitas de papel en las mesitas. Incentivar en los niños las anticipaciones buscando que expliciten cuál es la idea base que ponen en juego. Esta actividad no debe ser forzada por el docente. Debe limitarse a lo que los niños responden, buscando reconocer sus acuerdos y desacuerdos. Se hará un registro sobre el franelógrafo delimitando dos zonas utilizando lanas o hilos de colores de los papeles que los niños consideren absorbentes o no absorbentes, buscando indagar los criterios que utilizan para la selección (si se registraran dudas o desacuerdos entre los niños, se habilitará una tercera zona).
	Intervención docente: Organizar los niños en grupos de 2 orientando el trabajo colaborativo en la pareja. Un niño sostiene la bolsita mientras el otro con cuidado coloca 10 gotas de agua en su interior. Ambos observan lo que sucede. Cada grupo recibe un conjunto de bolsitas y un gotero. Ellos deciden cómo organizar el trabajo. El docente puede proponer el intercambio de roles a lo largo del mismo. Promover la observación centrada en el evento de interés: el comportamiento del material en su interacción con el agua. Se orientará la observación mediante preguntas tales: ¿Se pierde agua en la bolsa? ¿Por dónde? ¿Cuál pierde más? ¿Se moja la bolsa? ¿Cambia su color? ¿Qué pasa si esperamos un rato? **Producción**: Los niños pegarán en una hoja, dividida en dos secciones, las bolsitas que no puede ser usadas para llevar agua y las que sí. La docente promoverá la contrastación con las anticipaciones previas realizadas.
	Intervención docente: La docente avanzará proponiendo a los niños la selección de papeles para usos distintos: **Necesito un papel para:** Secar el agua de la mesa donde trabajaron Hacer un posa-vaso Taparme la cabeza un día que llueve Etcétera

3ª etapa -> actividades en las salas: Las docentes las desarrollaron en sesiones estimadas de 30 minutos[4] una vez por semana, actuando los investigadores como observadores participantes. En general, cada itinerario contó con una propuesta de actividades para realizar en familia y una devolución de la producción al ámbito escolar. Se entrevistaron a niños participantes de las experiencias y, posteriormente, a las docentes.

4ª etapa -> procesamiento de la información: dada la complejidad de la clase (UA) como espacio social de producción de conocimientos, su análisis se efectuó atendiendo a la tríada: el *dispositivo didáctico* - los *niños* - el *docente*. Para la evaluación del primero, se procedió a analizar las posibilidades educativas de cada una de las etapas. Para el estudio de las actuaciones de los niños se adoptaron las cuatro dimensiones de análisis y las variables que se muestran en la Tabla III. Las actuaciones del docente fueron analizadas atendiendo a las variables: contenido, forma de intervención, procedimientos y actitudes/valoraciones.

Dimensión conceptual	**Dimensión lingüística**
• Conceptos asociados. • Características asociadas a los cuerpos intervinientes.	Palabras incorporadas en el discurso infantil sobre los fenómenos. Tipo de respuestas y argumentaciones. Respuestas ante las contradicciones.
Dimensión experimental	**Dimensión actitudinal**
• Actuación frente a las actividades propuestas. • Efectos producidos por la situación experimental sobre sus concepciones • Movilizaciones conceptuales generadas por la actividad experimental	• Actitudes generadas ante las consignas. • Actitudes generadas ante las tareas experimentales. • Actitudes generadas ante las contradicciones.

Tabla III. Variables asociados con las cuatro dimensiones definidas

DESARROLLO

Sobre el dispositivo didáctico

En relación con la etapa de anticipación: tanto los niños de 4 como los de 5 años participaron en esta actividad con espontaneidad, produciendo anticipaciones, en muchos casos sostenidas por explicaciones basadas en propiedades de los cuerpos o por narraciones de situaciones familiares (viajes, actividades de familiares, películas, etc.).

4 Algunas se prolongaron más de lo proyectado inicialmente.

Solo algunos de los más pequeños debieron ser específicamente interrogados para que expresaran sus ideas. La ronda, como gestión social de la etapa, fue adecuada para la participación de los niños tanto como oyentes o hablantes. Además permitió que los niños apoyaran o refutaran las anticipaciones de los compañeros. Las diferencias en algunas anticipaciones estuvieron vinculadas con objetos sobre los que no tenían experiencias en su manipulación. En las justificaciones con que fundamentan sus anticipaciones se observó que los niños apelan a:

- razones por semejanza de formas: la argolla de madera o la banda elástica "*flota porque es como el salvavidas*". Este hecho es concordante con la idea de *legalidad* que Piaget y García (1973) atribuyen a la lectura de regularidades en las observaciones, aplicando las estructuras de pensamiento disponibles.
- la permanencia de relaciones centradas en los observables: "*Se hunde porque está mojada*". "*Si está seca flota*".

Las actividades de anticipación (organizadas en torno a situaciones problemáticas, videos, juegos, etc.) motivaron a los niños. Asimismo fueron valoradas como muy efectivas por la docente de la salita y el personal directivo por su carácter de formalizadora de los registros orales del aula. Para dichas actividades se utilizaron organizadores en forma de tabla en el pizarrón o en el franelógrafo, ubicando en una columna, por ejemplo, los objetos que suponían que flotarían y, en otra, los que se hundirían. Cuando no existía acuerdo entre los niños en las anticipaciones, se lo ubicaba en una tercera columna asignada a las dudas. En particular, es importante resaltar que un niño de la sala de 5 años señaló la existencia de esta tercera columna de "no sé" indicando: "*Ellos dicen que no flota y nosotros que sí. Pongamos la argolla arriba de la lana*[5]".

En relación con la etapa de experimentación: la actividad experimental tuvo diferentes formas de organización. El pequeño grupo (de 2 a 4 niños) fue la gestión fue usada en la mayoría de los casos, sin embargo ante la disputa de los niños por los materiales, también se recurrió a la distribución individual de los mismos. La docente apeló, en pocas circunstancias, a actividades experimentales desarrolladas por algunos niños en forma demostrativa ante el grupo. Algunas veces fue favorable la distribución de tareas para ser realizadas en pareja, como un juego con intercambio de roles en el desarrollo de las actividades (por ejemplo: explorar la diferencia de absorción de distintos tipos de papel utilizando como control 10 gotas). La manipulación de elementos concretos aportados para la realización de las actividades fue entendida por algunos niños como un espacio de juego libre. Esta situación debió ser mediada para dar cumplimiento a la consigna.

5 Hace alusión al trozo de lana utilizado para separar, a modo de tabla, las columnas señaladas como: *flota – hunde*.

La actividad experimental permitió registrar distintas situaciones que resultaron interesantes posibiitando identificar las actuaciones de los niños para sostener sus creencias. Por ejemplo, al trabajar sobre flotación los niños habían anticipado el hundimiento de la plastilina modelada como bote. Sin embargo, al observar que flotaba apelaron para sostener sus ideas a ubicar a los botes de punta sobre el agua para intentar mostrar que se hundirían o a cargar el bote con otros objetos para producir su hundimiento.

La mayoría seleccionó materiales disponibles en la salita para exploraciones adicionales, hecho que si bien puede resultar perturbador y dispersivo para la orientación dada al itinerario proyectado, evidencia la curiosidad infantil y su intención de extender el campo de indagación y/o aplicación de los contenidos abordados. Las actividades previstas permitieron a los niños:

- registrar y diferenciar, por ejemplo, las vibraciones producidas al pronunciar las vocales tocando sus gargantas o las diferencias en absorbancia de los distintos tipos de papeles;
- identificar la presencia de interacciones recurriendo a un elemento testigo. Por ejemplo, la vibración de cuerdas y parches de cajas de resonancia por el desplazamiento de un papelito sobre su superficie;
- usar la lupa como un primer instrumento de observación, por ejemplo, para diferenciar la superficie de los cuerpos que absorbían agua y
- comparar las características de sus producciones con las de otros niños para mejorarlas.

En relación con la etapa de contrastación: la contrastación de las anticipaciones, implementada reiteradamente en los itinerarios, debió ser mediada casi permanentemente para que los niños expresen y socialicen sus conclusiones. En particular, una actividad favorable para ello fue el uso del pizarrón o el franelógrafo como referente de las anticipaciones infantiles y como recurso para la reorganización de las figuras en el mismo, dando cuenta de aciertos y errores.

En relación con la argumentación: las argumentaciones de los niños acompañaron varias de las anticipaciones realizadas aun cuando no fuesen específicamente solicitadas. Se observa como algunos tienen necesidad de justificar sus ideas o, al menos, describirlas en forma más extensa o relacionarla con hechos familiares para que le otorguen credibilidad.

Se destaca la lógica de la argumentación de un niño de 5 años cuando no acuerda con la propuesta del docente de ubicar, en una tercera columna de dudas, los objetos sobre los cuales algunos niños suponen que flotará y otros que no. El niño señala que "*no, no, ellos dicen que flotan pero ellos que no. Hay que ponerlo en el medio, sobre la raya*".

En las argumentaciones apelaron a analogías, por ejemplo, al referirse a la plastilina modelada como bote: "*cuando estoy en la pile si me hago bolita me hundo y si me estiro en planchita floto*". También en la contrastación apelaron a argumentaciones para sostener sus ideas.

Según se desprende de los aportes que los padres realizaron, por solicitud de la docente, los niños comunicaron de diferentes maneras las actividades realizadas a su familia:

a) El niño brinda consignas a la familia en función de su experiencia escolar: "M*amá ponele agua a un vaso plástico, yo absorbo con la pajita y la paso al otro vaso.*"

b) El niño aporta el relato de la experiencia para su reproducción: "*Nos habló de unos papelitos de color azul y de un sorbete que habían utilizado en el colegio.*"

c) El niño como actor ilustra la experiencia a la familia para su socialización. "B*uscó él solo los elementos y realizó la experiencia delante de toda la familia y comentamos los resultados.*"

d) El niño establece enunciados condicionales para aportar conocimiento escolar a la familia: "S*i chupo por la pajita cerca del papel, el papel se pega a la pajita. Si dejo de chupar, se cae.*"

Sobre las actuaciones de los niños

Dimensión conceptual

En relación con la dimensión conceptual y dada la diferencia de las temáticas específicas de las diferentes sesiones, los resultados más relevantes se detallan por contenidos.

1) Sobre el eje *flotación:* clara identificación de la flotación como fenómeno a nivel de la superficie. El frasco lastrado con arena, especialmente preparado para que "flotara entre dos aguas", no generó contradicción ni llamó la atención de los niños; para ellos es un *frasco hundido* si se encuentra debajo de la superficie libre del líquido. Esto permite inferir que los niños del nivel adoptan como significado para la palabra *hundir* a *quedar bajo la superficie.*

   Los niños atribuyen el fenómeno a características observables de los cuerpos sin involucrar en sus explicaciones al entorno.

   - Tamaño:

     "Docente 1, sala 4 años: ¿La bandita elástica flotará o se hundirá?
     Todos los niños, sala 4 años: se hunde.
     Docente 1, sala 4 años: ¿Por qué te parece que se hunde?
     Niño1, sala 4 años: Porque….es una gomita, es chiquitita."

"Docente 2, sala 5 años: Algunos barquitos de plastilina flotaron y otros se hundieron. Algunos de ustedes ¿pudieron observar por qué se hundieron los barquitos?
Niño 2, sala 5 años: porque era muy grande.
Niño 3, sala 5 años: porque era muy grueso y grande."

- Peso:

"Docente 2, sala 5 años: ¿El frasquito con tapa flotará o se hundirá?
Niño 1, sala 5 años: Se hunde.
Docente 2, sala 5 años: ¿por qué te parece que se hunde?
Niño 1, sala 5 años: porque le entró agua.
Docente 2, sala 5 años: Este frasquito está hundido, pero si yo lo abro veo que adentro hay agua.
Niño 2, sala 5 años: pero no flota.
Docente 2, sala 5 años: Entonces, le sacamos el agua
Niño 1, sala 5 años: Ahora flota.
Docente 2, sala 5 años: ¿Por qué cuando no tiene agua flota y si entra agua se hunde?
Niño 1, sala 5 años: no aguanta el peso."

Es de destacar que a lo largo de la actividad se encontraron evidencias de que los niños de la sala de 5 años se aproximan a la idea básica propuesta: "*no todos los objetos pequeños flotan*".

"Docente 2, sala 5 años: ¿Y cuándo hicimos una bolita con el barquito qué sucedió?
Niño 3, sala 5 años: se hundió.
Docente 2, sala 5 años: Porqué les parece que se hundió.
Niño 4, sala 5 años: porque era muy pesada.
Niño 5, sala 5 años: porque era muy chiquita."

Se observó la incorporación de hipótesis ad-hoc para sostener sus argumentos, por ejemplo, "agujeritos" por donde entraba agua y que provocaba que el bote no suficientemente ahuecado se hundiese, pero que luego no pudieron indicar dónde se encontraban.

"Docente 2, sala 5 años: Algunos barquitos de plastilina flotaron y otros se hundieron. ¿Algunos de ustedes pudieron observar porqué se hundieron los barquitos? ¿Y qué más te parece que pudo suceder?
Niño 6, sala 5 años: El mío tenía un agujerito, se pone en el agua y se hunde."

Solamente un niño (de la sala de 5 años) involucró al medio dando evidencias de superar la centración sobre el objeto y atender a la acción del líquido:

> *"Niño 1, sala 5 años: En aceite flota.*
> *Docente 2, sala 5 años: ¿Si lo hubiéramos puesto en aceite hubiera flotado?*
> *Niño 1, sala 5 años: No."*

2) Sobre el eje *absorción*: los niños diferenciaron materiales absorbentes y no absorbentes. Se registró que, en forma espontánea, los niños de 5 años reconocieron, como testigo del fenómeno, la mancha coloreada[6] dejada sobre el mantel por algunos recipientes de papel que contenían líquido. Frente a la consigna ¿cuál material es conveniente para secar las mesitas?, varios niños descartaron el papel absorbente de cocina porque cuanto "*el papel se rompe cuando se moja y no sirve más*". Adoptando, como se puede inferir de sus respuestas, un criterio de uso por sobre el reconocimiento de la propiedad.

El empleo de la lupa, como instrumento de observación, derivó en un inmediato registro de la existencia de poros en la superficie de los cuerpos absorbentes. En forma casi inmediata los niños de 5 años aludieron a la relación entre las propiedades de estructura con el fenómeno. No establecieron diferencias en la dimensión de los poros, solo se focalizaron en su existencia. Así mencionan: "*los que tienen agujeritos chupan agua*".

En el diálogo sostenido en el aula para identificar los criterios que los niños emplean para identifican a los materiales que absorben agua fue posible registrar cuestiones:

- características de los materiales derivadas del proceso: "*porque ahora es más pesado*".
- comportamiento de los materiales ante acciones que dan evidencia del contenido del contenido del líquido en su estructura: "porque si lo apretamos, suelta agua", "porque lo apreté y chorrea".

En la salita de 5 años, los niños pudieron efectuar no solo distinciones entre materiales absorbentes y no absorbentes (clasificación), sino también efectuar un ordenamiento de diferentes papeles en función de su nivel de absorción (madera, de diario, glasé metalizado, celofán, manteca). Del mismo modo, pudieron reconocer el uso de materiales en la vivienda de acuerdo a la necesidad de ser o no absorbente, es decir, de acuerdo a su función (madera, plástico, telas, azulejo, cerámico) ubicándolos sobre el plano de la casa como juego de construcción.

3) Sobre el eje *sonido*: en la actividad inicial de reconocimiento de sonidos cotidianos, los niños de 4 años identificaron truenos, campanas y sonidos de algunos anima-

6 Cabe recordar que los niños trabajaron con agua coloreada roja de modo de efectuar claros registros perceptivos.

les: ladrido, maullido, piar, no así el mugido. Sonidos tales como pasos sobre hojas secas, gotas de lluvia, autos en movimiento y despegue de aviones, fueron captados por muchos niños de 5 años. La actividad permitió reconocer que el registro perceptivo de sonidos demanda un tratamiento específico para avanzar en la diferenciación en función del timbre. Los niños exploraron espontáneamente distintos mecanismos de producción (golpear con el puño la puerta, patear una lata, pulsar una cuerda tensa, aplaudir, rascar un globo inflado) e identificaron la necesidad de la interacción, mencionando los dos agentes intervinientes (situación que no se había registrado al trabajar sobre el eje *flotación*). La aproximación a la noción de *vibración* se evidenció en la actividad con los niños de 5 años en que se pedía que pulsaran una bandita elástica tensa sostenida por los dientes en un extremo, y por la mano en el otro.

> *"Docente 2, sala 5 años, (luego de explicar cómo disponer la banda): Tiren con el dedito la gomita, así... (lo hace ella). ¿Qué sienten?*
> *Niño 7, sala 5 años: ¡Me tiemblan los dientes!"*

Las diferencias de sonidos derivadas de las diferencias de longitudes en cuerdas y en columnas de aire pudieron ser evidenciadas por los niños. Los cortes progresivos del sorbete utilizado para reducir su longitud y la relación con los sonidos producidos fue una actividad seguida con mucho interés y expectativas, dado que constituyó un uso no esperado de un objeto familiar. Fue una de las actividades que los niños buscaron reproducir con la familia y que se incorporó en la producción de los cotidiáfonos en la que ella intervino posteriormente.

Dimensión lingüística

En la interacción dialógica con los niños se reconocieron los términos con que expresan sus ideas ante las actividades propuestas: palabras que señalan la existencia o no de acciones, propiedades que atribuyen a los objetos o a las interacciones. Se destaca el uso de una lógica de dos valores, que en los niños de 4 años implica un término y su negación (*flota – no flota*), mientras que los de la salita de 5 años utilizan ya los antónimos (*flota – hunde*). Otras veces remite a la direccionalidad en las acciones con las que usa un sorbete (*sopla para adentro – sopla para afuera*).

En el eje absorción, el lenguaje cotidiano fue aplicado para expresar sus observaciones "*chupa agua*", "*chorrea agua*", "*suelta agua*". Al abordar el contenido sonido se observó que los niños reiteran el uso de "*soplar*", discutido anteriormente, cuando hacen referencia a las acciones para producir sonido con el sorbete empleado como cotidiáfono. Para expresar las sensaciones registradas al tocar un cuerpo vibrando los niños hacen uso de términos tales como *temblar, se mueve poquito*, recurriendo al lenguaje cotidiano. La introducción del nuevo verbo *vibrar* en las actividades por parte del docente fue tomada

con naturalidad, señalando la capacidad de incorporar nuevos vocablos a su lenguaje, sobre todo si es sostenido por el docente dándole significado en función de registros perceptivos.

Dimensión experimental

La manipulación de elementos concretos, aportados para la realización de las actividades, inicialmente fue entendida por algunos niños como un espacio de juego libre. Esta situación debió ser mediada por la docente para orientar la actividad de acuerdo con la consigna. Otros niños se concentraron inmediatamente en la actividad registrando situaciones no previstas en el itinerario, por ejemplo un grupo de niños de 4 años observó que las gotitas de agua depositadas en lugares diferentes del recipiente de papel celofán no eran absorbidas, conservaban su forma y se desplazaban al inclinar el recipiente (lo mostraron como jugar a "*la carrera de gotitas*"). Inmediatamente otros los imitaron, buscando prolongar el juego ya que duraba hasta que las gotas se unían.

Durante la experimentación se registró la atención de los niños por comparar sus producciones con las de los compañeros a los efectos de identificar las causas por las cuales, por ejemplo, sus botes de plastilina no flotaban o no producían sonidos semejantes sus cotidiáfonos. Eso los llevó a analizar con mayor detalle las características de los materiales: formas, espesor de paredes, dimensiones, etcétera.

Dimensión actitudinal

Las actividades experimentales despertaron el interés de los niños. Si bien las vivenciaron como un juego sin consignas o con consignas mudables a las propias en la etapa inicial, fue luego cambiada como un espacio de contrastación de sus ideas o ensayo de nuevas situaciones con la intención de validarlas.

La actitud que se observó en los niños de 4 años es la de una actividad solitaria, con poca inclinación por compartir materiales o trabajar en conjunto. Vivencian la actividad como propia, buscando la comunicación oral con los otros para confirmar y derribar sus ideas.

La disputa por los materiales distribuidos para la experimentación fue observada con frecuencia, demandando a la docente acciones para trabajar actitudes que favorecieran el trabajo compartido y el intercambio de roles en la tarea. A medida que transcurrieron las sesiones, se observaron avances en el trabajo compartido del pequeño grupo (cabe aclarar que se brindó materiales que permitieron involucrar a todos los integrantes en la actividad).

En todas las actividades se registró una actitud creativa, buscando innovar y poner sus propias consignas y avanzar por sobre las propuestas establecidas. La participación

de los niños fue activa durante todo el transcurso de las actividades. También compartieron con sus familias las actividades propuestas por la docente y realizaron algunas otras que permitieron afianzar los aspectos trabajados en la salita.

En relación con el docente

A continuación se presentan los principales aspectos registrados:

- Adecuado uso de la pregunta en los diferentes momentos, si bien se observó una tendencia a priorizar los ¿por qué? aun cuando la intención de la sesión estuviese orientada a la caracterización y la comparación.
- Flexibilidad para adecuar las actividades a los intereses y emergentes de las respuestas infantiles.
- Abordaje de las cuestiones experimentales con fluidez, promoviendo la actividad de los niños y los registros en forma oral, gráfica y escrita (en el caso de niños de 5 años).
- En la etapa de anticipación el diálogo inicial, en varias oportunidades, se prolongó innecesariamente. A veces por la intención sostenida del docente de producir en los niños respuestas que se habían estimado como posibles en los encuentros previos con los investigadores; en otras ocasiones, por derivaciones emergentes que las docentes no limitaron.
- El rol del docente en la producción de la consigna para la familia fue diferente. Así se encontraron distintos modos de actuar que dan cuenta de la transposición didáctica que el docente produce a partir de las actividades desarrolladas en la sala:
  a. Maestra ajena en la experiencia: cuando la consigna elaborada para el trabajo en familia no refleja la participación de la docente en el desarrollo de las actividades en la sala, por el contrario evidencia cierto grado de distanciamiento. Por ejemplo: *los nenes de la salita han estado conversando sobre flotación, hicieron experimentos con profesores del establecimiento del Nivel Terciario*.
  b. Maestra protagonista de la experiencia: cuando la consigna elaborada para el trabajo en familia refleja algún grado de elaboración que pone en juego conocimientos e interpretaciones de lo trabajado, incluyendo esquemas, preguntas, etc. Por ejemplo: *el miércoles trabajamos en ciencias absorción, usamos sorbetes, vasitos y papelitos medianos, los chicos probaron "soplar" y "soplar para adentro". En lugar de bebidas absorbimos aire. ¿Podemos repetir en familia la experiencia? Comentar el resultado*.

A continuación se sintetizan las reflexiones, surgidas de las entrevistas con los docentes, en torno a las prácticas realizadas.

- Tiempo insuficiente para la etapa de formación en los contenidos conceptuales como una de las demandas formuladas por las docentes (esto generó algunas inseguridades en la gestión del aula).
- Valoración de la explicitación de la idea básica para establecer el contenido de cada sesión y centrar los conceptos vinculados con la misma.
- Valoración de la importancia de la intervención de las docentes en el diseño de la propuesta y en la organización de las actividades en cada sesión respondiendo al dinamismo habitual de las salas. Esto define el nivel en que se involucra el docente.
- Alta valoración del espacio de trabajo colaborativo y compartido entre los docentes de los niveles inicial y terciario de la Institución para el análisis y reflexión sobre la práctica.

A partir de los aportes de la familia se observó que la actividad de *flotación* realizada en la casa se concentró sobre:

- Los aspectos conceptuales: el modelado de la plastilina contribuyó a desarrollar la noción de la flotación de un cuerpo depende de la forma del mismo y no de su peso.
- El detalle de las características básicas que el niño vincula con la flotación: presencia de agujerito en su superficie, llenarse de aire, pared de plastilina delgada, el peso como determinante del hundimiento.
- La reproducción de las actividades de la salita y registro de lo que dice el niño: en este caso no se observa aporte de la familia a la construcción de nuevo conocimiento, sino la reproducción de las acciones y dichos del niño con una similitud a lo realizado en el aula: "*Primero hay que hacer una bolita. Hay que aplastarla y hacerla finita, con bordes, se doblan las puntas para que no entre agua. Si el barco tiene aire flota. Si el barco tiene agua se hunde. Me gustó mucho hacer el experimento.*"
- La incorporación de contenidos nuevos: la familia aporta contenidos y términos nuevos a la actividad propuesta. Así se detecta un registro donde se introduce la noción de flotar entre dos aguas, que fue excluida durante la actividad en la salita al observar, como se indicó anteriormente, que los niños no distinguieron esa situación como un tercer caso: "*Le enseñé a mi mamá y a mi papá como era flotar entre dos aguas...*"
- El uso de la actividad experimental para provocar la variación de condiciones: la familia sostiene la actividad proponiendo modificaciones en las acciones para alcanzar la meta. "*Primero hicimos un barco y no flotaba, después lo fuimos haciendo más en punta los extremos y pusimos más lisa la base y entonces empezó a flotar pero como tenía un agujerito se hundió....*"

- Las referencias a ideas que constituyen aportes propios o de sus compañeros: corresponden a la inclusión de nociones no tratadas en la salita o no aportadas por la familia en las actividades en que participan. "*Como en la Luna no hay oxígeno y el barco no podría tener aire entonces siempre se hundiría*."

En relación con la *absorción*, el análisis de los registros aportados por la familia permitió conformar una tipología de participación:

- Lúdico: cuando se atiende la actividad con una finalidad de juego para cumplir con la consigna. Ejemplo: "*Jugamos a ver cuántos papelitos embocaba cada uno. ¡fue muy divertido! (sobre todo porque llovió todo el fin de semana)*".
- Lúdico con meta: cuando en el juego la familia incorpora una meta con una función competitiva. Ejemplo: "*G. nos contó como teníamos que hacer. Decidimos jugar a ver quién colocaba más papelitos dentro del vaso en menos tiempo*".
- Lúdico incorporando actividades que extienden el alcance del contenido: cuando el juego propuesto da lugar a otras actividades no contempladas en lo realizado en la salita. Ejemplo: "*Papá consiguió una manguera del equipamiento para nebulizar. Absorbiendo desde un extremo el agua colocada en un vaso podía pasar al otro (sifón)*".
- Descriptivo-global: cuando la comunicación expresa un relato de lo realizado con escaso aporte de detalles de la actividad y/o de lo verbalizado por el niño en interacción con la familia. Ejemplo: "*Estaba muy entusiasmado con la experiencia y la realizó varias veces*".
- Descriptivo-reflexivo: cuando se describe estableciendo relaciones entre algunas propiedades de los elementos intervinientes o bien esbozos de relaciones causales. Ejemplo: "*N. comprobó que el papelito quedaba pegado al sorbete o sostenido por él mientras absorbía y qué cuando dejaba de hacerlo el papelito caía. También contó que para atraer al papel chico debió hacer menos fuerza que cuando quiso absorber al papel grande*".
- Descriptivo-reflexivo con control de alguna variable: cuando se explicita un ordenamiento en el procedimiento realizado a fin de indagar el modo en que se vincula las propiedades de los elementos intervinientes con el proceso en estudio. Ejemplo: "*F. Comenzó con el papel más chiquito, luego con el mediano y por último con el más grande. Observó que a medida que aumentaba el tamaño del papel necesitaba absorber con más intensidad. También le resultó más fácil pasar el papel más chiquito al recipiente vacío aumentando la dificultad hasta llegar al más grande, con el cual tuvo varios intentos antes de pasarlo*".

CONCLUSIONES

Los resultados que acaban de ser comunicados en forma sintética dan evidencia de las posibilidades de aprendizaje de las primeras nociones de *interacción* promovidas con el dispositivo didáctico aplicado. Si bien las etapas de anticipación, experimentación y contrastación dotaron de direccionalidad a cada uno de los itinerarios aplicados, la argumentación y el juego, que atravesaron en forma permanente las actividades, dotaron de versatilidad al dispositivo. Esta versatilidad permitió que el docente delineara las acciones ante las situaciones emergentes de un modo contextualizado y particular. Así, se ha recurrido en los itinerarios a la *clave lúdica* que propone Sarlé (2008) como oportunidades de construcción de conocimientos en la educación inicial. Para ello se ha propuesto a una extensión del juego de adivinanzas hacia un juego inicial de anticipaciones de comportamientos a través de los cuáles los niños recurren a sus experiencias previas para organizar ideas y producir inferencias. Desde el punto de vista didáctico la selección de los materiales, en cantidad y diversidad, ha sido un punto clave en esta investigación. Se seleccionaron materiales familiares para los niños, pero se los presentó en situaciones no a fin de generar dudas, alentar respuestas por analogías o bien producir algún nivel de contradicción: "*un globo inflado flota en el agua, ¿y desinflado?*", "*el sorbete que uso para beber, ¿puede convertirse en instrumento musical?*"

La selección de los materiales ha sido un aspecto donde se ha tenido una posición diferente entre las docentes de las salas y los investigadores. Las primeras, siguiendo una tradición didáctica del nivel, resaltaron la importancia de disponer de la mayor cantidad y diversidad de materiales posibles, incorporando a la familia en el aporte de los mismos. Los segundos, sostuvieron la importancia de disponer de una cantidad reducida de ellos pero intencionalmente elegida en cada itinerario, implicando a la familia en una actividad posterior, como parte derivada del itinerario didáctico. El trabajo con las docentes en los encuentros previos a las actividades en las salas se centró, en parte, en fundamentar la selección de los materiales desde los contenidos conceptuales y analizar las ventajas y desventajas de los mismos. La didáctica de las Ciencias Naturales requiere de la centración, no solo sobre las ideas básicas, como las presentadas en la Tabla I y valoradas por las docentes, sino también sobre aquellos materiales que crean zonas de desarrollo próximo que obligan al niño a organizar su conducta de tal modo "*...que se oriente hacia un fin único y que resuelva conscientemente determinadas tareas*" (Vigotsky, 2001, p.163).

En la etapa experimental, la introducción del juego con objetos acompañado con consignas orientadoras puede valorarse como efectiva para la introducción de las primeras nociones de *interacción*. Adquirió el carácter de un juego cognitivo donde el niño exploró y descubrió comportamientos de materiales en los diferentes procesos de interacción presentados. La gestión en grupos pequeños abrió la posibilidad de colabo-

ración entre los niños como modo de potenciar las propias acciones, imitar los avances de unos y justificar las dificultades de otros. Sin embargo, las disputas por los materiales mostró la importancia que reviste para la didáctica de las Ciencias Naturales el desarrollo progresivo de actitudes y procedimientos desde la Educación Inicial para la socialización que demanda el trabajo en equipo.

En términos generales la investigación realizada, limitada en el tiempo involucrado a unos pocos contenidos, señala un campo de interés para pensar y diseñar nuevos entornos lúdicos que alienten el interés de los niños al tiempo que promuevan la construcción de los conocimientos de ciencia escolar en un marco integrado (por ejemplo, cuando los niños reconocen el uso en la vivienda humana de los materiales absorbentes y no absorbentes).

Pudo observarse que las explicaciones de los niños se centran predominantemente en las características de los objetos: el peso, el tamaño, la porosidad, la aspereza, el material que lo constituye. Solo en algunas situaciones, en las que el niño es el ejecutor de la interacción, la explicación lo abarca es decir, se reconoce como agente de la interacción: soplo, pateo, estiro, etc. Es importante resaltar la importancia de las argumentaciones elaboradas y el uso que hace de las palabras para dar significado a sus ideas y a sus observaciones. En particular, ha llamado la atención la distinción formulada por un niño de 5 años entre lo que es *dudar* y *opinar de forma opuesta* al cuestionar la distribución en tres columnas para organizar las anticipaciones sobre la flotación de objetos.

En particular, la consideración de la flotación entre dos aguas como una situación de cuerpo hundido, muestra en los niños el uso de una lógica de dos valores. Esto abre un interesante interrogante para la Didáctica de las Ciencias y la investigación en educación científica: ¿cuándo un alumno demanda la existencia de un tercer valor en su lógica para describir, explicar e interpretar el fenómeno de flotación?

Finalmente, la investigación ha mostrado que la ausencia de formación en el área de Ciencias Naturales y su didáctica, fue reconocida por las docentes como el aspecto más débil para pensar en los contenidos a enseñar y las estrategias pertinentes. El desarrollo de los aspectos conceptuales fue un reclamo permanente de ellas que debió ser trabajado en instancias previas a cada sesión en las aulas. Si bien se insistió en la focalización en las ideas básicas en cada actividad, la ampliación del tratamiento de los contenidos en los encuentros previos se convirtió en un factor obstaculizador de los aprendizajes en algunas oportunidades por cuanto las docentes insistieron en sus preguntas a los niños en torno a aspectos conceptuales que no corresponden a la Educación Inicial.

BIBLIOGRAFÍA

BAILLO, M. y CARRETERO, M. (1997). Desarrollo del razonamiento y cambio conceptual en la comprensión de la flotación. En M. Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias Experimentales* (pp 77-106). Buenos Aires: Aique.

BARRAL, F. M. (1990). ¿Cómo flotan los cuerpos que flotan? Concepciones de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, *8(3)*, 244-250.

BENLLOCH, M. (1992). *Ciencias en el Parvulario*. Barcelona: Paidós Educador.

CANDELA, A. (1999). *Ciencia en el aula*. México: Paidós.

CARRETERO, M. (1997). *Construir y Enseñar. Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.

CARVALHO, A. M. (1994). La construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Enseñanza de la Física*, *7(2)*, 9-15.

CASTORINA, A., CASAVOLA, H. y KAUFMAN, A. M. (1988). *Temas de Psicología y Epistemología Genética*. Buenos Aires: Tekné.

CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

DIBAR URE, C. y CASTORINA, J. A. (1989). Algunas reflexiones sobre la relación entre hipótesis y procedimientos en la física infantil. En CASTORINA y otros, *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIEN, A. (comp.) (1997). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid: Morata-MEC.

FRANKLIN, M. (2005). *Los múltiples usos del lenguaje en la niñez.* Ponencia presentada en el 5º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Instituto de Desarrollo de la Niñez. Sarah Lawrence Collage, Nueva York, EEUU.

GARCÍA, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.

HALLIDAY, M. y MARTIN, J. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.

HARLEN, W. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Madrid: Morata.

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

IZQUIERDO, M. y SANMARTÍ, N. (2001, septiembre) *Hablar y escribir para enseñar ciencias*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias. Tomo 2, 69-70, Barcelona, España.

JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.

KAMII, C. y DEVRIES, R. (1983). *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

KAUFMANN, V. y SERULNICOFF, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

LEAL GARCÍA, A. (1998). Expresiones verbales y construcción de significados en las explicaciones infantiles sobre la flotación. En E. BANNET y A. DE PRO (Coord.), *Investigación e Innovación en la enseñanza de las ciencias*, 1, 181-188.

LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

MALAJOVICH, A. (2000) El juego en el nivel inicial. En A. Malajovich (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

MARÍN MARTÍNEZ, N. (1997). *Fundamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería: Universidad de Almería.

MASSA, M., SCARAVAGLIONE, T. y AGUILERA, E**.** (2002, octubre). *Trabajando la flotación en el nivel inicial*. Ponencia presentada en el VI Simposio de Investigadores en Educación en Física y publicada en las Memorias, Corrientes, Argentina.

MASSA, M., AGUILERA, E., SCARAVAGLIONE, T. y AYALA, G. (2005, octubre). *Aportes de la didáctica específica para el abordaje de las interacciones del mundo natural en el nivel inicial*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas la formación docente y la investigación en didácticas específicas y publicadas en las Actas. UNSAM, Buenos Aires, Argentina.

PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1973). *Las explicaciones causales*. Barcelona: Barral.

PIAGET, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

POZO, J. I., PÉREZ, M., SANZ, A. y LIMÓN, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre las ciencias como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3-22.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Sevilla: Aljibe.

SANMARTÍ, N. (1999). Hablar y escribir: una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de pedagogía*, *281*, 54-58.

SARLÉ, P. (Coord.). (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

VIGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

VIGOTSKY, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

WEISSMANN, H. (1999). El conocimiento del entorno en la educación infantil. *Prometo*, *1(1)*.

La validación en las clases de matemática. Dificultades y posibilidades en la gestión de las clases

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Edith Gorostegui

Integrantes: Cristina Camerano

Clara Barrionuevo

ISFD Sede: "Dr. Juan Pujol, Corrientes, Corrientes

INTRODUCCIÓN

La tarea de otorgar el estatus de válido a un procedimiento, a una respuesta o a un resultado que se elabora en la clase, tradicionalmente estuvo reconocida como propia del docente. Sin embargo, la validación de lo producido en la clase es parte fundamental del proceso de construcción de un conocimiento matemático, y la práctica de la fundamentación explícita es uno de los aspectos formativos de la matemática. Así, visto desde la enseñanza, la validación es una actividad que debería estar a cargo de los alumnos.

Un producto no deseado de las transformaciones ocurridas en la enseñanza en los últimos años -que otorga un mayor margen de acción y autonomía a los alumnos- es que, en muchos casos, se ha desdibujado el lugar, el momento y la forma de identificar el conocimiento correcto por un lado y la asignación de responsabilidades en el proceso.de construcción de ese conocimiento en la clase por el otro.

Ahora bien, posicionarse en la perspectiva de lograr que los alumnos tengan un rol protagónico en la determinación de qué está bien y qué está mal -a través del análisis y discusión de lo que hicieron- exige una gestión de la clase que está lejos de ser sencilla e implica grandes dificultades para el docente. Es una tarea muy difícil porque el docente en la clase, por un lado debe organizar las interacciones entre los alumnos de manera tal que sean ellos los que analicen y argumenten a propósito de la adecuación de lo realizado pero, por otro lado, debe mantener el rol de garante de lo que se concluye.

El objetivo principal de esta investigación es identificar las estrategias de gestión de la clase que utilizan determinados docentes y practicantes cuando se proponen que sus alumnos se involucren en la validación de lo producido en clase, y las dificultades con que los enfrenta.

Estado del arte

En el área de la Didáctica de la Matemática existen numerosos trabajos referidos al papel que cumple el proceso de validación en el aprendizaje de la Matemática. Este tema se instala a partir de la Teoría de las Situaciones Didácticas propuesta por Brousseau (1986). Este autor concibe el proceso de validación como parte fundamental del proceso de construcción del conocimiento matemático, y diseña situaciones que ubican a los alumnos en el rol de juzgar la validez de lo que hacen.

Otros estudios relativos a las condiciones de la validación son los realizados por Cobb y Yackel en "Normas sociomatemáticas, argumentación y autonomía en matemática" (1996), Balacheff en "Procesos de prueba y situaciones de validación" (1987) y Arsac en "Initiation au raisonement dèductif au collège" (1992).

Cobb y Yackel (1996) aportan criterios para el análisis de las observaciones de clases de matemática e intentan explicar cómo los alumnos desarrollan creencias y valores matemáticos y cómo, a consecuencia de ello, se vuelven intelectualmente autónomos. Presentan la noción de normas socio-matemáticas concebidas como los aspectos normativos de las discusiones que son específicos de la actividad matemática de los alumnos, analizan la construcción de dichas normas y el rol del docente en ellas.

Balacheff (1987) analiza las motivaciones de los sujetos para producir pruebas y el tipo de pruebas que ellas podrían generar; examina el papel de las contradicciones, de la interacción social y del deseo de certeza en esta producción, y la relación de estos aspectos con la enseñanza. Habla de diferentes motores desencadenantes de procesos de prueba. En situaciones de aprendizaje, la contradicción sería uno de ellos. La idea es que la toma de conciencia de una contradicción es lo que provocaría un desequilibrio y una nueva acomodación en el sentido piagetiano del aprendizaje.

Se ha tomado de la obra de Arsac (1992) el planteo que hace respecto de la relación entre incertidumbre acerca de la verdad de un enunciado y producción de pruebas:

> "*Involucrarse en un proceso de prueba para convencer supone que haya una incertidumbre en cuanto a la validez de la conjetura producida, pero esta incertidumbre no es suficiente (...) Para involucrarse en un proceso de prueba tiene que haber un desafío que incite a eliminar la incertidumbre*" (Arsac, 1992, p. 9).

Tanto el concepto de contradicción de Balacheff (1987), como el de incertidumbre de Arsac (1992), constituyen el marco en el que se asientan las interpretaciones y decisiones respecto de las situaciones y de la gestión de las clases que se analizan en este trabajo. Tal como se explicita más adelante, las situaciones que se analizan fueron elegidas en coherencia con la necesidad de crear las condiciones para producir una con-

tradicción e incertidumbre acerca de los procedimientos y respuestas de los alumnos, provocando así que sean ellos los que se coloquen en posición de elaborar argumentos para determinar la validez de lo que se discute en clase.

La investigación "La gestión de lo verdadero y lo falso en los primeros años de aprendizaje de la Matemática" (2001-2003) desarrollada por Irma Saiz en la Universidad Nacional de Misiones resultó decisiva a la hora de definir la temática a abordar y el marco de análisis en el que se inscribiría el presente trabajo.

Otro antecedente importante lo constituye la investigación "Validación y producción de conocimientos sobre interpretaciones numéricas" de Quaranta y Tarasow (2004). En ella, sus autoras reflexionan acerca del impacto posible que podrían tener los procesos de validación sobre los aprendizajes numéricos de los alumnos. La característica fundamental de los procesos de validación a los que hacen referencia consiste en introducir a los alumnos en la producción de criterios para probar si sus afirmaciones son correctas o erróneas.

A estos antecedentes se suman las experiencias y trabajos que, en los últimos cuatro años, los integrantes de este equipo de investigación vienen desarrollando. Estos son: "¿Qué Matemática vive hoy en las aulas de EGB3? Una aproximación a la complejidad del aula: condicionantes que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina"[1] (Saiz, Gorostegui, Barrionuevo y otros); "Estudio de las condiciones de funcionamiento de un sistema didáctico orientado hacia la entrada de los alumnos al razonamiento deductivo" (Gorostegui, 2007) y "La producción de argumentos de tipo deductivos en clase a propósito de los criterios de congruencia de triángulos" (Barrionuevo, 2008).

Gorostegui (2007) estudia el modo particular de validar en Matemática (las demostraciones) y sus adecuaciones, atendiendo al nivel en el que se pretende tratarla. Parte del supuesto de que una enseñanza que solo se limita a mostrar a los alumnos cómo se hace una demostración, no permite poner en discusión lo que está en juego cuando se la realiza. Analiza el papel central del docente en la gestión de la clase para lograr que los alumnos asuman que estudiar matemática implica producir, confrontar, plantearse preguntas, tener criterios para la toma de decisiones, etcétera.

Barrionuevo (2008) estudia los argumentos que se producen en clases de matemática que, si bien constituyen formas de validación menos formales que las llamadas demostraciones, también se rigen por normas y reglas que otorgan el marco para dar el status de verdaderas a diferentes afirmaciones. Lo particular de estas normas y reglas matemáticas es que son construidas localmente (para la microsociedad clase), en función de acuerdos, a partir de la interacción en la clase, entre docente y alumnos.

1 Investigación en proceso. Convocatoria PICTO 2005. Directora: Mgter Irma Saiz. Participan por ISFD "Dr. Juan Pujol": Edith Gorostegui y Clara Barrionuevo.

Metodología e instrumentos utilizados

El objetivo de esta investigación es identificar las dificultades que enfrenta el docente en el proceso de apropiación de estrategias de gestión de la clase, cuando se propone que sus alumnos se involucren en un proceso de validación que los lleve a buscar información y producir argumentos acerca de la corrección o incorrección de sus producciones

Los resultados obtenidos permiten mostrar la complejidad del proceso de aprendizaje de los docentes y practicantes que intentan dejar un modelo de enseñanza que guarda para ellos la responsabilidad de decir qué está bien o mal de lo que los alumnos realizan en la clase. En particular, muestra la complejidad del nuevo modelo, planteando la necesidad de problematizar cuestiones tales como: ¿qué es necesario saber respecto del contenido, de las situaciones propuestas y de los conocimientos de los alumnos para llevar adelante la propuesta?, ¿qué significa anticipar posibles respuestas de los niños y temas de discusión?, ¿de qué manera y con qué tipo de preguntas se facilita la devolución de la responsabilidad de validación a los alumnos?

Las clases estudiadas son organizadas tanto por los docentes como por los practicantes, con una estructura que crea condiciones de posibilidad para que sean los alumnos los que validen lo producido. Parte de las dificultades que enfrentan en la gestión de esta validación se relaciona con la persistencia de un modelo tradicional respecto de su rol, y con la posibilidad de relacionar las cuestiones que anticiparon con las que surgen en la clase. La posibilidad de establecer esta relación está condicionada por la mayor o menor disponibilidad de los conocimientos didácticos matemáticos.

Con el objeto de contar con un marco en el análisis para cada una de las clases observadas, se realizó un estudio particular de las cuestiones didáctico-matemáticas que podrían estar implicadas en la tarea propuesta a los alumnos, junto con las posibilidades de validación que ellas ofrecen. Para analizar el papel del docente en el proceso de producción estudiado, se hace un seguimiento de sus intervenciones, especialmente durante las confrontaciones: preguntas que realiza, afirmaciones, etc. Se realiza idéntico seguimiento de los alumnos; interesan sus respuestas a las situaciones con las que trabajan, sus afirmaciones, argumentaciones, etc. particularmente, durante el trabajo colectivo en interacción con sus pares y el docente.

DESARROLLO

Algunas precisiones acerca de las condiciones en que se desarrollan las clases estudiadas

Los docentes y practicantes a cargo de las clases estudiadas

La formación didáctica de los practicantes y docentes cuyas clases se analizaron se basa en la escuela francesa de la Didáctica de la Matemática. En diferentes espacios curriculares, y especialmente, en una importante porción de las actividades que se llevan a cabo en las cátedras de práctica y residencia, se realiza el análisis didáctico de diferentes secuencias (estudio del contenido puesto en juego, variables didácticas intervinientes, anticipación de procedimientos de resolución que habilita cada actividad en función de dichas variables, posibilidades de devolución, organización de interacciones sociales, etc.). Asimismo, se trabaja en la elaboración y puesta en práctica de secuencias de aprendizajes en las que sea posible lograr el traspaso a los alumnos de la responsabilidad de validar lo producido en la clase.

Del mismo modo, los docentes seleccionados para esta investigación participaron de reuniones de preparación de las clases. En ellas se analizaron las posibilidades de resolución que habilitaban las actividades, en relación con las características de las mismas y a los conocimientos de los niños. A partir de esas anticipaciones, se previeron posibles intervenciones con el objetivo de ponerlas en discusión y así recuperar las principales cuestiones del conocimiento puesto en juego que las situaciones problematizan.

Se entiende que esta historia de conocimientos que posee el grupo de practicantes y docentes observados, condiciona favorablemente la posibilidad de una gestión de la clase en la que se logre el traspaso de la responsabilidad de la validación hacia los alumnos. Asimismo, facilita la evaluación de las dificultades que se presentan en el complejo entramado de condiciones que se ponen en acto en el proceso de gestión del debate realizado por el docente en la clase.

Las Situaciones

Las actividades de la secuencia de clase puesta en práctica se centran en la iniciación al uso de las fracciones y exponen tanto contextos cotidianos o de juegos, como contextos netamente matemáticos. Con ello se busca recuperar relaciones simples entre fracciones usuales y sencillas como ½, ¼, 1 ½, factibles de que los alumnos las tengan disponibles a partir de su uso cotidiano (1/2 kg de helado, 3/4kg de pan, etc.), de manera de posibilitar, a partir de allí, la construcción de la idea de fracción.

La recuperación de ciertos conocimientos sobre las relaciones entre las fracciones usuales y el entero, y determinadas relaciones entre ellas (2 de 1/2 forma un entero, 2

de ¼ es lo mismo que ½, etc.) constituye, para este equipo de investigación, el punto de partida para que los alumnos elaboren recursos genuinos de resolución.

Las situaciones propuestas, por sus características, no ofrecen en sí mismas retroacciones que permitan extraer informaciones sobre la corrección o incorrección de los procedimientos de resolución y respuestas elaboradas. Las posibilidades de validación se asientan, fundamentalmente, en la vuelta sobre las acciones realizadas durante el proceso de resolución y la búsqueda de argumentos para dar cuenta de ellas.

Los Alumnos

Los alumnos con los que se trabajó son de 6to y 7mo año que, si bien tienen conocimientos sobre fracciones, los mismos consisten en general en definiciones y reglas que no siempre permiten desentrañar su significado y funciones.

En relación con las normas y reglas sociales de trabajo instaladas en los grupos analizados, se observó que tienen escasa experiencia de trabajo en grupos con dinámica de participación de todos los integrantes; las resoluciones de problemas o ejercicios se dan, mayoritariamente, en forma colectiva en el pizarrón, o consisten básicamente en la reproducción individual de técnicas proporcionadas en clase. Sus experiencias de validación más comunes son contrastaciones con resultados o procedimientos correctos expuestos en el pizarrón, a modo de correcciones colectivas.

Análisis de algunas intervenciones docentes y su incidencia en el proceso de validación

En este apartado presentamos el resultado del análisis de cuatro de las clases que se estudiaron en el proceso de investigación. Tres de ellas fueron gestionadas por practicantes y la restante por una docente en ejercicio.

La selección responde a diversos criterios entre los que se cree conveniente destacar:

- Son representativas del conjunto de clases estudiadas
- Permiten identificar y diferenciar las demandas que se plantean en el proceso de validación en función de los diferentes momentos de la secuencia de aprendizaje en que se está trabajando.
- Permiten identificar y diferenciar las demandas que se plantean en el proceso de validación en función del tipo de actividad que se le presenta a los alumnos (problemas, juegos, ejercicios).
- Ponen de manifiesto diferentes tipos de dificultades que enfrenta el docente en la gestión de la confrontación o muestran formas de intervención que pueden considerarse superadoras de dichas deficiencias.

En relación con la organización de la clase

Todas las clases analizadas presentan una estructura común - acorde con lo trabajado en la cátedra y en las reuniones de preparación con los docentes – que consiste básicamente en que:

- Los alumnos resuelven la actividad en cuestión en pequeños grupos. En términos generales, el docente solo interviene para aclarar consignas y dar indicaciones sin inmiscuirse en el trabajo de los alumnos.
- El docente selecciona algunas de las resoluciones realizadas por diferentes grupos y las transcribe en el pizarrón.
- Se realiza un debate colectivo sobre respuestas y los procedimientos con el objeto de validarlos. El docente establece el orden de los procedimientos a discutir basándose en algún tipo de criterio particular, dependiendo del tipo de problema del que se trate.

En relación con las dificultades y logros en la gestión de la clase

CASO 1: El proyecto del docente y la producción de los alumnos

En esta clase se plantea a los alumnos la resolución de una partida simulada de un juego de cartas con fracciones (con representaciones gráficas de 1/4, 1/2, 1/8). El juego consiste en formar enteros utilizando una carta de las que cada jugador tiene en la mano, y la mayor cantidad posible de las que están en la mesa.

Este tipo de situaciones son enunciados de problemas que simulan una partida particular del juego problematizando casos de ocurrencia común en la puesta en práctica, o haciendo surgir cuestiones y estrategias de juego interesantes que, si bien podrían presentarse en alguna partida, no está garantizada su aparición por el solo hecho de jugar. Al estar muy ligadas al juego desarrollado, estas situaciones permiten que los alumnos se apoyen en recursos y experiencias surgidas allí, generando un repertorio de estrategias de base muy útiles para la resolución de estos problemas.

Los enunciados generalmente son sencillos y cortos y, por hacer referencia al juego que "todos conocen", contienen información implícita (como las reglas del juego). El trabajo en clase con la lectura e interpretación de dicha información agrega un aspecto interesante a las confrontaciones que son tenidas en cuenta, tanto en las anticipaciones realizadas, como al analizar los registros.

La partida simulada presentada a los alumnos es la siguiente:

> *Milagros tiene tres cartas iguales y sobre la mesa están 1/4, 1/8, 1/2. Si Milagros puede levantar todas las cartas de la mesa ¿cuáles son sus cartas?*

Como se adelantara, las partidas simuladas, en tanto problemas, proponen al alumno un primer desafío relacionado con la representación de la situación y las condiciones que ella impone. En este caso, el desafío es entender:

- que Milagros tiene tres cartas iguales en la mano;
- que si bien tiene tres cartas, se levanta únicamente con una de las de su mano, en función de las reglas estipuladas por el juego que se estuvo desarrollando en clase;
- que levanta todas las cartas de la mesa con la suya;
- cuáles son las cartas que están en la mesa.

Otra particularidad de esta situación es que, con-cualquiera de las cartas posibles de tener en la mano (1/4, ½, 1/8), puede formarse un entero con las de la mesa; sin embargo, para armar un entero *utilizando todas las cartas* de la mesa solo existe una carta posible: 1/8.

La practicante selecciona para analizar estas resoluciones:

A) **Juliana** escribió:
Milagros puede levantar todas las cartas de la mesa con la carta que tiene en su mano que es 1/8.
1/8, 1/8 1/8 1/2

B) **René** escribió:
Rta: Milagros tiene 1/4; 1/8; 1/2; en la mano tiene que levantar 1/4 y 1/2 para completar
Solución 1/4 tiene Milagro en la mano
1/4 de la mesa
1/2 de la mesa
1

C) **Verónica** escribió:
Las cartas iguales de Milagros son:
1/8 1/8 1/8
Las cartas que puede levantar para formar el entero son 1/4; 1/2
Rta: Las cartas de ella son 1/4; 1/4; 1/2

En la selección realizada puede verse que la practicante elige para discutir

a) Una resolución cuya respuesta sobre las cartas que podría tener Milagros es correcta, pero las cartas que levanta no coinciden con las de la mesa.

b) Una resolución en la que los alumnos interpretan que cuando se dice que "Milagros tiene 3 cartas iguales", sus cartas son iguales a las de la mesa.

c) Una resolución cuya respuesta sobre las cartas que podría tener Milagros es correcta, pero la manera como forma el entero es incoherente con esta respuesta.

Las dificultades expuestas en las resoluciones seleccionadas coinciden con las problemáticas anticipadas y, entendiendo que esta selección fue atendiendo a esa coincidencia, lo que se esperaría de la practicante es que en el debate colectivo ponga en cuestión cada una de las resoluciones con el objeto de tratarlas con la clase. De este modo, buscaría que los alumnos se introduzcan en esas cuestiones y agreguen luz a cada una de ellas, elaborando argumentos acerca de la adecuación de las respuestas dadas y los procedimientos empleados, teniendo como elemento de contraste las condiciones que plantea la consigna.

Sin embargo, en el siguiente fragmento se puede ver que la gestión de la practicante, aunque circunda dichos temas, se separa de los procedimientos expuestos en el pizarrón.

1. **P: Fernando, leé lo que escribió Juliana.**
2. Fernando: (Lee), Milagros puede levantar....
3. **P:¿Está bien o está mal?**
4. A: No contestan
5. **P: ¿Cuál era la pregunta del problema 3?**
6. (Los A leen el enunciado)
7. Facundo: 1/8 (dá la respuesta del problema)
8. **P: ¿Dónde dice eso?**
9. A: No responden
10. **P: Facundo ¿Cuál es la carta que tiene Milagros?**
11. A: 1/8
12. **P: ¿Por qué?**
13. Facundo: Porque tiene 1/8
14. **P: Victoriano, ¿por qué tiene 1/8 Milagros?**
15. Victoriano: porque tiene 3 cartas iguales en la mesa
16. **P: Gisela, entonces ¿Qué cartas tenía Milagros en la mano?**
17. Gisela: 1/8
18. **P: René ¿Por qué Milagros tenía 1/8 en la mano?**
19. René: Milagros tiene en la mano todas iguales a las de la mesa.
20. **P: Camila ¿Qué cartas tiene Milagros?**
21. Camila: 1/8
22. **P: ¿Por qué? ¿Qué tiene que hacer Milagros?**
23. Camila: Levantar todas las cartas de la mesa
24. **P: ¿Cómo lo tienen que hacer?**
25. Fernando: 1/8; 1/8=1/4 1/8; 1/8=1/4 1/4;1/4=1/2; 1/2= 1E
26. **P: ¿Por qué la carta de Milagros es 1/8?**
27. Eduardo: porque es la única con la que puede levantar todas las cartas de la mesa.
28. **P: ¿Qué pasa si tenía 1/4?**
29. A: 1/4, 1/4, 1/2
30. **P:¿Qué pasa si tiene 1/2?**
31. A: 1/2, 1/2
32. **P: ¿Con 1/4 puedo levantar las cartas de la mesa?**
33. Facundo: No
34. **P: ¿Tienen 1/4 en la mesa?**
35. A: No, tienen 1/8
36. **P: Victoriano, leé lo que escribió Verónica**

Al analizar las intervenciones de la practicante en este episodio, se observa que inicia el debate solicitando una apreciación sobre el procedimiento de Juliana expuesto en el pizarrón "*¿está bien o mal?* pero, al no recibir respuesta de los niños, cambia el cuestio-

namiento e indaga sobre la pregunta del problema (Intervención 5) y sobre algunas de las respuestas (Intervenciones docentes 10, 12, 16 y 20). De este modo, realiza repetidas veces una pregunta a varios niños sin retomar sus respuestas, perdiendo oportunidades de profundizar en el procedimiento expuesto.

Por ejemplo, Victoriano (Intervención 15) expresa que, según el procedimiento de Juliana, en la mesa habrían 3 cartas de 1/8 y que la carta de Milagros sería también 1/8. Este planteo podría haberle permitido ahondar en un nudo importante que presenta el procedimiento seleccionado referido a las condiciones que establece la consigna, indagando sobre las cartas que según Juliana están en la mesa, para repreguntar a la clase si están de acuerdo con que esas son las cartas que, según la consigna, están sobre la mesa.

Del mismo modo, tampoco retoma la respuesta de René (Intervención 19) que, si bien parece ser la misma que la de Victoriano aludiendo a que Milagros tiene 1/8 y en la mesa hay tres de 1/8, viniendo de este alumno, podría estar referida a que Milagros tendría que tener ¼, ½, y $^{1}/_{8}$ porque son las mismas que están en la mesa, ya que eso es lo que manifiesta en su procedimiento expuesto junto a otros en el pizarrón. Haber retomado esta respuesta podría haber permitido a la practicante poner en discusión otro de los temas cruciales a los que se hacía referencia al inicio, respecto de la interpretación del enunciado en relación con las cartas de Milagros y si, según la consigna, sería aceptable entender que ella tiene en la mano cartas iguales a las de la mesa, o si se refiere a cartas iguales entre sí. Por otra parte, esta discusión hubiera permitido relacionar los procedimientos de Juliana y de René y sacar una conclusión que refiera a los dos.

Sin embargo, la practicante ignora estas respuestas y sigue insistiendo con la misma pregunta, como esperando una respuesta en particular que, al parecer, es que *"la carta de Milagros debe ser* $^{1}/_{8}$ *porque es la única que levanta todas las de la mesa"* (Intervención 27). Pero al parecer, como no obtiene la respuesta esperada desiste e indaga más sobre las posibilidades que ofrece la situación (Intervención 28) "¿Qué pasa si tenía ¼?", (Intervención 30) ¿Qué pasa si tiene ½?, concluyendo que no se pueden levantar todas las cartas de la mesa con ¼ (Intervención 33), y que en la mesa no hay ¼ (Intervención 35), pero sin dejar en claro su relación con el procedimiento en cuestión.

Cabe preguntarse aquí, considerando las intervenciones de la practicante: ¿cuál es el tema que le interesaba discutir? Se infiere que pretendía aclarar que la carta de 1/8 es la única con la que se pueden levantar todas las de la mesa. Sin embargo, esta conclusión no es factible a partir del procedimiento de Juliana ya que utiliza, para armar el entero, cartas que no coinciden con las de la consigna.

Se observa que el procedimiento de Juliana queda desplazado de la escena del debate y, de este modo, se malogra el recurso del registro escrito que se tenía disponible en el pizarrón, a la vez que se restringe la posibilidad de que los niños vuelvan sobre sus procedimientos y respuestas, en busca de recursos de validación de las cuestiones debatidas.

El registro de los procedimientos debería posibilitar que todos los alumnos aporten ideas sobre la misma cuestión, puntualizarlas y acotarlas todo lo que sea necesario para mayor claridad, y también, para generar mejores condiciones para la elaboración de argumentos por parte de los niños.

Se entiende que la practicante, con sus preguntas, intenta introducirse en dificultades propias de la situación propuesta a sus alumnos, demostrando la existencia de un proyecto de enseñanza coherente y elaborado de antemano, al que pretende ajustarse.

Sin embargo, encuentra dificultades en el transcurso de su desarrollo ya que parece esperar recibir de los alumnos determinadas respuestas, posiblemente analizadas en las preparaciones de las clases, y no logra interpretar los procedimientos ni las intervenciones inesperadas surgidas en el aula, en términos de las anticipaciones realizadas.

En este caso, se observa a una futura docente que está muy sujeta a temas que, al parecer, había previsto antes de la puesta en práctica, pero que a la hora de gestionar debates que los cuestionen a partir de lo producido en clase, no logra introducirse en lo acontecido y sigue aferrada a un "libreto" que no le posibilita desarrollar e indagar en la creación espontánea de los niños. Según Sadovsky (2003):

> *"...esto lleva al docente a tratar de reproducir la misma trayectoria (reproducción externa) sin que finalmente quede claro para él que se trata de preservar una cierta relación entre la situación y la producción de conocimientos a la que se apunta (reproducción interna)..."* (p. 7)

Una conclusión elaborada a partir del análisis de esta clase, es que podría pensarse que la practicante se ha apropiado de cierta estructura de organización de la discusión de lo producido por los alumnos, y tiene un proyecto de gestión para su recuperación en relación con las particularidades de la situación planteada y las anticipaciones hechas al respecto. Sin embargo, se le dificulta leer los recursos y procedimientos de los alumnos en términos de conocimientos y aspectos del contenido puesto en juego; esto aleja de los niños la posibilidad de elaborar herramientas de validación a partir de sus recursos genuinos de resolución, ya que no son tenidos en cuenta por la practicante.

CASO 2: El contenido en juego y el desarrollo de capacidades de resolución de problemas

Se trata de una clase en la que se discuten resoluciones del siguiente problema:

> *Ricardo va a la heladería y pide 5kg de helado. El heladero usa 3 potes de 1/2 kg y el resto son de 1/4 kg. ¿Cuántos potes de ¼ kg necesita para completar los 5kg?*

Este problema se presenta al comienzo de la secuencia con el objeto de recordar las relaciones entre fracciones más usuales, para luego avanzar sobre otras relaciones. Se espera que los alumnos tengan conocimiento de las relaciones entre enteros, cuartos y medios aunque, es posible, que algunos las tengan equivocadas, o que no las tengan disponibles para usarlas en la resolución de problemas. La actividad presentada debería permitir discutir sobre estas relaciones y problematizarlas.

La docente selecciona cuatro resoluciones que evidencian que los alumnos han comprendido la situación y despliegan estrategias que podrían ser adecuadas para resolver el problema. En ningún caso se consigna la respuesta al problema, esto es: que son necesarios 14 potes de ¼ para completar el pedido.

Procedimiento 1

$1/2 + 1/2 + 1/2 =$ **1 kg y $1/2$**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 =$ **$1/2$ kg**

5 kg

Procedimiento 2

$1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4 + 1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4$ $1/4 + 1/4$

$1/2$ $1/2$ $1/2$ $1/2$ $1/2$ $1/2$ $1/2$

1 **1** **1**

Procedimiento 3

$14/4 + 3/2 =$ **5 kg**

Procedimiento 4

$1/2 + 1/2 + 1/2 =$ **1 kg y $1/2$**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 + 1/4 + 1/4 =$ **1 kg**

$1/4 + 1/4 =$ **$1/2$ kg**

$1\ 1/2 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1/2 =$ 5 kg

Del análisis de los procedimientos seleccionados podría concluirse que los alumnos han utilizado las relaciones que se pretendía; su problematización podría ser planteada a partir de la discusión de cuál es finalmente la respuesta al problema y cómo lo realizado por cada grupo permite elaborarla. Por otro lado, estos procedimientos ponen en evidencia que los alumnos utilizan recursos de cálculo mental que, en algunos casos, son explicitados y en otros, parte de ellos se dan por supuesto.

Lo que se esperaría de la docente es que en el debate ponga en cuestión cada una de las resoluciones, que guíe la comparación y el contraste entre ellas, de manera tal que lo que aporta una, posibilite la comprensión de lo que está correcto o no, en la otra; o sea posible deducir lo que está implícito, buscando que los alumnos discutan lo presentado, identifiquen y elaboren argumentos acerca de la adecuación de los procedimientos empleados para hallar la respuesta al problema y de su comunicación (Parra, 2007; Saiz, 2003).

1. **D: Chicos, ¿entienden lo que hizo Doris aquí?**
2. A: Sumó los potes de medio y le dió 1 kilo y medio.
3. **D: Entonces ¿cuánto falta para llegar a 5 kilos?**
4. A: (vs.) 3 kilos y medio.
5. **D: Esos 3 kilos y medio los tiene que poner en potes de 1/4.**
6. **D: Acá Doris dice que 4 de 1/4 es un kilo ¿ustedes que piensan?**
7. A: Sí, porque 1/4 más 1/4 es medio y otro 1/4 más 1/4 es otro medio entonces hay 1 kilo.
8. **D: Y después hay 2 de 1/4 que es 1/2, con dos de 1/4 más que es el otro medio, entonces este medio con este medio es...**
9. A: (vs.) un kilo.
10. **D: ¿Qué piensa el resto?**
11. A: (vs.) Si!
12. **D: Hasta acá ¿cuánto kilos tenemos? (señala hasta la cuarta fila)**
13. A: 3 kilos.
14. **D: ¿Y cuántos más faltan todavía?**
15. Clase: Medio.
16. **D: Que está acá (señala la última suma)**
17. **D: Si contamos todo, ¿cuántos kilos tenemos?**
18. A: (vs.) 5 kilos.
19. **D: Entonces ¿está bien lo que hizo Doris?**
20. Clase: Si, está bien.
21. **D: ¿Cuántos potes de cuarto se necestian entonces?**
22. A2: 14 potes de 1/4.

Se considera que la pregunta con que la docente inicia el análisis es pertinente para abordalo. Sin embargo, la pregunta siguiente (Intervención 3) "saca" a los alumnos del procedimiento en cuestión; en este no aparece la diferenciación entre "los kilos" que ya se tienen envasados en los potes de medio y los kilos faltantes que deberán ser envasados en potes de cuartos. En este caso es ella la que, con la pregunta, está justificando y validando la pertinencia de lo se consigna a continuación. Es probable que la pregunta formulada (Intervención 3) la haya realizado atendiendo a que interpreta que lo que buscaron los alumnos para resolver el problema es determinar cuántos kilos hacen falta para completar los 5 kilos y luego distribuirlos en potes de ¼. Es ella la que afirma esto, y a partir de allí, lo que pone en cuestión es si con 4/4 se forma un kilo y controla la cantidad de kilos que se van formando para inducir, finalmente a los alumnos, que cuenten los potes de ¼ que se usaron.

La ausencia de respuesta al problema debería haber puesto en cuestión si los alumnos tienen claro que son necesarios 14 potes de ¼ para completar el pedido, y simplemente no lo escribieron, o si fueron completando kilos con potes de ¼ hasta llegar a 5, perdiendo en el camino la pregunta del problema que implicaría volver atrás y contar cuántos potes de ¼ utilizaron, error que es frecuente cuando se resuelve problemas en los que es necesario hallar el complemento.

Esta forma de gestionar la lectura del procedimiento plantea el interrogante respecto de quién lo está interpretando, y podría estar ocultando lo que los alumnos están pensando o las dificultades que podrían tener.

Cuando la docente pone en consideración el procedimiento 2, ningún alumno responde, de lo que podría pensarse que aún no es clara para ellos la equivalencia entre los 14/4 que se consignan y 14 potes de ¼ que surgió del análisis del procedimiento anterior.

El abandono de la discusión de este procedimiento, por parte de la docente, podría responder a varias causas: cree que es conveniente pasar a otro procedimiento cuya discusión podría arrojar luz sobre él; considera que no aporta al asunto que pretende discutir o porque momentáneamente no le es posible reelaborar sus conocimientos matemáticos de manera tal de imaginar un proceso de validación adecuado al conocimiento de los alumnos, lo que supone para el docente una reorganización de sus propios conocimientos (Sadovsky, 2005).

La escritura que se presenta (Procedimiento 3) implica interpretar una suma de fracciones de diferente denominador cuyo resultado es un número entero y, vista así, es muy diferente a lo que los alumnos están trabajando. Es probable que les resulte difícil comprenderla, ya sea porque no cuentan con los conocimientos necesarios, o por que no pueden identificar en su escritura las relaciones que se están utilizando. Poner en relación con los otros procedimientos que se exponen podría ser para los alumnos una vía de entrada a su comprensión.

En el análisis del procedimiento 3 procede de la misma manera que con el 1, asumiendo explicitaciones de posibles pasos de resolución que supone que los alumnos pensaron en su elaboración y que no están consignados

A partir de la última intervención de la docente en el análisis de este procedimiento es que se desencadena un episodio que resulta importante analizar:

> *(...) entonces si contamos todos los cuartos encontramos la respuesta al problema*
> *A: y bueno señora si contamos todos los cuartos son los 14 /4 como escribió Karen*
> *D: ¿y los 3/2 que son?*
> *A: ahhh, son los tres potes de medio.*
> *D: ¿qué piensan los demás?*
> *A: (vs) si estaba bien*
> *D: Bueno ven entonces que hay varias maneras de encontrar el mismo resultado Si?*

Es una alumna la que, por primera vez en la clase, establece una relación entre los procedimientos; la pregunta que realiza la docente a la clase retomando esto no es suficiente para devolver la cuestión a los alumnos y, una vez más, es ella la que asume la responsabilidad de elaborar la conclusión que debería haber surgido de la discusión.

Los procedimientos presentan numerosas situaciones que podrían ser plantea-

das a los alumnos como contradictorias. Dos de ellos muestran una serie de sumas de medios y cuartos cuyo resultado es cinco, otro muestra una suma de 14/4 y 3 /2, y un tercero, una suma de cuartos que da 3 ½, y se dice que la respuesta al problema es 14/4.

A lo largo de la confrontación, la docente valida los 5 kilos -resultado de la suma de los medios y cuartos que se presentan en el procedimiento 1- como equivalente a 14 potes de ¼ (Intervenciones 17, 18 y 19), a la vez que completa el procedimiento 3 para obtener la respuesta, validando los 3 1/2 kilos obtenidos por los alumnos a partir de sumar de 14 veces ¼. Podría pensarse que las razones por las que la docente se siente habilitada a realizar estas validaciones son las interpretaciones o sobre interpretaciones y explicitaciones que realiza de alguna parte de los procedimientos.

Presumiblemente, la "buena" interpretación de lo que los alumnos escribieron como procedimiento para encontrar la respuesta al problema llevó a la docente a ocultar sus diferencias, lo que no permitió que surja la incertidumbre que estas podrían haber inducido. Plantear a la clase cuál es la respuesta al problema, y pedirles que argumenten acerca de cuál procedimiento es el correcto, ya que las "cuentas" que se escriben son muy diferentes -tres dan como resultado 5 y otra 3 1 ½, a la vez que las que dan 5 tiene distintos sumandos- podrían haber sido formas de crear incertidumbre que los lleve a analizar los procedimientos. Las que están bien deberían dar lo mismo y si dan lo mismo deberían ser iguales, podrían haber sido conjeturas a la que se apele para crear contradicciones y así sostener la incertidumbre creando la posibilidad de provocar que los alumnos apelen a criterios intrínsecos al conocimiento para argumentar en el proceso de validación de los procedimientos. Esto nos remite a la función de la contradicción en situaciones de aprendizaje de Balacheff (1987), para quien esta sería un motor para el desencadenamiento de un proceso de prueba en el alumno, y en consecuencia de un avance en sus conocimientos.

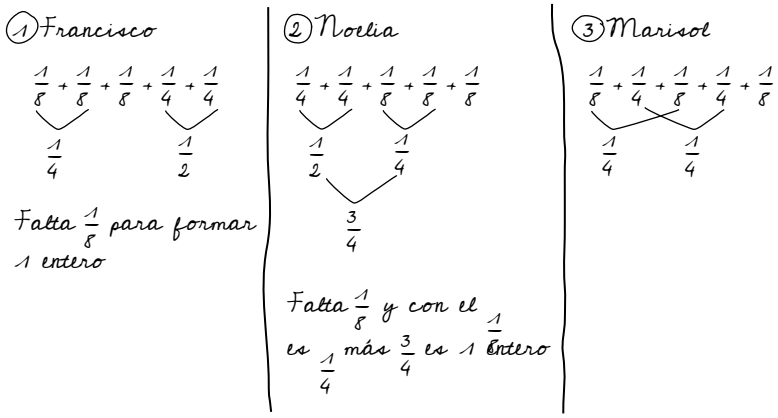
Por otro lado, indagar sobre la relación existente entre la serie de sumas de 4 cuartos y la suma final de dos cuartos que se presenta en el procedimiento 1, y las sumas de cuartos que se presenta en el procedimiento 3, podrían haber contribuido a que los alumnos expliciten qué es lo que obtiene en cada caso en el contexto del problema, y se identifique qué es lo que se busca con ellas en relación con la pregunta del problema. El pedir argumentaciones a la clase en relación con el hallazgo que realiza la alumna que establece la relación entre lo que se concluye en el análisis del procedimiento 3 y el 2, podría haber permitido que más alumnos la comprendan y se reflexione, no ya sobre las relaciones entre cuartos, medios y enteros, sino cómo estas pueden ser utilizadas para obtener resultados con fracciones que no son de numerador 1, como la mayoría de las que se están utilizando. De esta manera, las discusiones en clase permitirían que la información utilizada no quede restringida al problema que se resolvió, sino que se identifiquen las relaciones usadas, a fin de que queden disponibles para su uso en otras situaciones.

Las dificultades con las que la gestión de esta clase enfrenta al docente podrían estar relacionadas con el hecho de que en su proyecto primó el objetivo de que se pongan en evidencia las relaciones entre fracciones con que cuentan los alumnos, dejando en un segundo plano los objetivos que se relacionan con el desarrollo de capacidades de análisis y argumentación acerca de lo producido, malográndose así la posibilidad de involucrar a los alumnos en el proceso de validación.

CASO 3: Los alumnos validan sus procedimientos

Se trata aquí de una clase en la que se discute si con las fracciones dadas es posible formar un entero o no y, en caso de que no se pudiera, se requiere decir cuánto faltaría para formarlo.

Se seleccionó esta clase porque se entiende que da muestras de algunas intervenciones docentes que habilitan procesos de validación bajo la responsabilidad de los alumnos; procesos que se intentan describir y explicar en este apartado. En el primer episodio de clase se exponen tres procedimientos que presentan algunas diferencias entre sí y puede verse, en la gestión del debate de la confrontación, la intención del practicante de cuestionar a los alumnos sobre los puntos distintivos que aporta cada uno de ellos. Las producciones expuestas en el pizarrón son las siguientes:



Los procedimientos de Francisco y de Noelia son correctos y dicen que falta 1/8 para completar el entero, solo se diferencian en que Noelia se explaya más en la explicación acerca de cómo con el octavo "que falta" y lo que tiene (3/4 y 1/8), puede conformar el entero. El tercer procedimiento, en cambio, es incorrecto ya que señala que ¼ y ¼ es **¼** y, además, no escribe la respuesta del problema, lo que impide evaluar si esa relación errónea es solo de formulación, o si se sostiene en un concepto adquirido.

Episodio 1

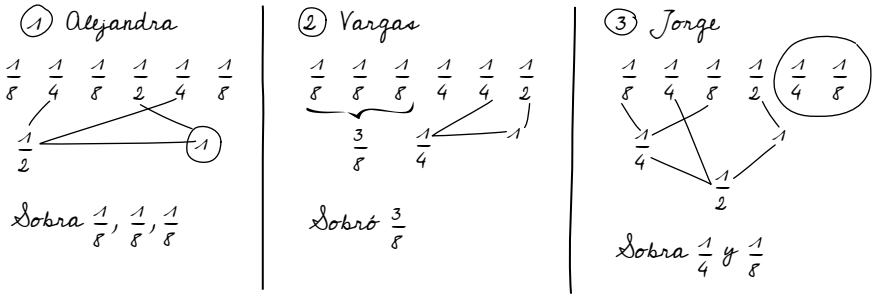
1. **P: Vamos a mirar el procedimiento tres**
2. Claudio: Está mal
3. **P: ¿Por qué?**
4. Franco: porque ahí dice que 1/4 y 1/4 es 1/4 y 1/4 + 1/4 es 1/2
5. **P: ¿Qué dicen los demás?**
6. Vargas: si, 2 de 1/4 es 1/2 por eso está mal
7. Jorge: 1/8 + 1/8 es 1/4 no 1/4 + 1/4
8. **P: ¿Entonces cómo se puede arreglar este procedimiento?**
9. Enzo: Donde agrupo 1/4 y 1/4 ponemos 1/2
10. **P: ¿Está bien así?**
11. As: si…
12. Cristian: Quedó como el proced. 2
13. **P: Como está acá? (mostrando el procedimiento 2)**
14. As: Si…
15. **P: Veamos entonces lo que hace Noelia acá. A ver Jorge, podés explicar qué hace tu compañera?**
16. Jorge: 1/4 y 1/4 es 1/2; y 1/8 y 1/8 es 1/4, y después junto 1/2 y 1/4 y le da 3/4
17. **P: ¿1/2 y 1/4 es 3/4 ¿Cómo pueden saber que es 3/4?**
18. Romero: 1/2 es 500 gr. y 250 es 1/4 si suma da 750 g que es 3/4 .
19. **P: A ver Gabriel podés explicar lo que dice Romero?**
20. Gabriel: 250+250+250 es 750.
21. **P: y puedo ver eso con fracciones?**
22. Gabriel: Si
23. **P: 250 a qué fracción es igual?**
24. Gabriel. A 1/8
25. Cristian: No
26. Gabriel: no 250 es 1/4
27. **P: entonces por qué dicen que 1/2 + 1/4 es 3/4?**
28. Rocío porque en el medio hay dos de 1/4 y más 1/4 son 3/4
29. **P: ¿Están de acuerdo?**
30. As: Sí…
31. **P: A ver Claudio ¿cómo sería entonces?**
32. Claudio: 1/2 más 1/4 es 3/4 porque en 1/2 hay 2/4 y le suma 1/4 y me dio 3/4
33. **P: El resto de la clase ¿está de acuerdo?**
34. Al: Si
35. **P: En 1/2 hay 2/4?**
36. Enzo: Si 2 de 1/4 es 1/2
37. **P: Y después? Franco, cómo sigue?**
38. Franco: Entonces tiene 3/4 y 1/8 entonces le falta 1/8 y con el 1/8 le da 1/4
39. **P: ¿está bien?**
40. As: si…
41. **P: ¿Cuál sería entonces la respuesta correcta?**
42. Melisa: No se forma el entero, falta 1/8
43. **P: Está bien?**
44. As: Sí…

En este fragmento se observa que, si bien se inicia con preguntas abiertas (Intervención 1) como en el Caso 1, luego se repregunta a diferentes alumnos sobre la opinión de los compañeros y se propone pensar en cómo arreglar lo que está mal; de este modo, se está dando una nueva tarea centrada específicamente en el procedimiento expuesto, y requiere para ello, poner en juego los conocimientos adquiridos respecto de la situación, establecer relaciones entre ellos para producir una nueva respuesta y explicitarla en forma de reformulación de un procedimiento de otro.

Se evidencia así de qué modo la problematización sobre los procedimientos expuestos demanda reelaboraciones que implican para los alumnos volver a poner en juego sus conocimientos y no simplemente limitarse a "contar" lo que ya hicieron. Surgen

aquí argumentos de validación que utilizan diferentes recursos (fracciones, medidas de capacidad, etc.) que son puestos en comparación a partir de la gestión del practicante (Intervenciones 21, 23 y siguientes), favoreciendo que los alumnos se descentren y puedan introducirse en procedimientos de otros, volviendo sobre sus recursos para construir sus formulaciones.

Con este tipo de intervención docente la confrontación se constituye en un momento muy fuerte de construcción de conocimientos dentro de la clase, en el cual, la tarea de validar se propone a través de nuevos cuestionamientos para los que es necesario volver sobre lo elaborado durante la resolución, cuestionarlo, reformularlo, ponerlo a prueba y, de este modo, afianzarlo.



Episodio 2

45. P: Lencinas podés explicar el procedimiento 3

46. Lencinas: Acá (indicando el procedimiento 9) Juntó 1/8 y 1/8 y le dio 1/4 y ese 1/4 juntó con otra 1/4 le dio 1/2 y le suma 1/2 y dio 1 entero y sobró 1/4 y 1/8.

47. P: ¿Está bien lo que explicó Lencinas?

48. As: Si…

49. P: Entonces Rocío¿ se completa el entero, sobra o falta?

50. Rocío: Sobró 1/4 y 1/8

51. P: Veamos el procedimiento 1. Rojas podés explicar?

52. Rojas: Acá junta 1/4 con 1/4 y obtiene 1/2 después ese 1/2 juntó con 1/2 y ahí ya formó el entero.

53. P: ¿Entonces le sobra?

54. Rojas: Si. Le sobra 1/8, 1/8 , 1/8.

55. P: Está bien Gutiérrez?

56. Gutiérrez: Si. Porque ahí (en el proced. 1) se ven los 3 de 1/8 que no utilizó para formar el entero.

57. P: Entonces veamos. En el procedimiento 3 dice que sobra 1/4 y 1/8 y en el 1º dice que sobra 1/8, 1/8,1/8. ¿Cuál de los dos es correcto?

58. es 3/8

59. Cristian: Los 2 están bien.

60. P: ¿Por qué? ¿Están seguros que los dos están bien?

61. Franco: Sí, porque 1/4 es igual a 1/8 y 1/8 y otra de 1/8 es 1/8, 1/8, 1/8.

62. Rojas: O sea 3/8

63. P: ¿Cómo decís Rojas?

64. Rojas: Digo que 1/8 , 1/8 , 1/8 es 3/8

65. P: Veamos el proced. 2 ¿este procedimiento es distinto de los otros?

66. Claudio: el 2 es igual al 1º

67. P: ¿Por qué? ¿Están de acuerdo?

68. Claudio: porque junta las fracciones, igual que en el proced. 1.

69. Enzo: Pero en el 2 dice que sobra 3/8 y en el 1 dice 1/8, 1/8, 1/8.

70. P: Entonces son parecidos o no?

71. Franco: Si, son iguales porque 3/8 es lo mismo que 1/8, 1/8, 1/8.

72. P: ¿Y 1/8 y 1/4?

73. Gabriel: Es lo mismo que 3/8, porque 1/4 tiene 2/8 + 1/8 es 3/8.

74. P: ¿Están de acuerdo?

75. Al: Si…

76. P: Entonces la respuesta cuál es?

77. Jorge: se puede poner cualquiera de las tres porque las 3 significan lo mismo.

78. P: ¿Cómo serían eso Rojas?

79. Rojas: 1/8, 1/8, 1/8 o 3/8 o 1/4 y 1/8 también

Se halla aquí una cuestión crucial en la generación de procesos de validación: la gestión de la incertidumbre como vehículo de finalidad y sentido del traspaso de responsabilidad hacia los alumnos.

Para que la decisión sobre la corrección o no de un procedimiento se presente como necesaria para los alumnos debe haber una cierta incertidumbre sobre la validez de las respuestas dadas. En este fragmento se puede ver cómo el practicante selecciona tres procedimientos, que si bien son correctos, presentan diferentes expresiones numéricas de la misma respuesta y, a diferencia de la omisión a la que se hace referencia en la intervención docente del Caso 2, aquí se requiere a los alumnos fundamentar sobre su equivalencia, o no (Intervenciones 13, 16, 26 y 32). A pesar de que en los tres casos los niños concluyen que la respuesta está bien**,** el practicante hace notar la diferencia entre ellas, y genera incertidumbre respecto de si pueden darse respuestas correctas que no sean la misma y solicita argumentos sobre su afirmación. Nuevamente aquí se ve una

gestión del practicante que crea nuevas situaciones problemáticas a los alumnos frente a cada afirmación surgida en el debate, lo que los insta a elaborar construcciones nuevas y a producir nuevo conocimiento en este momento de la clase.

Se considera que este episodio transparenta una vez más la importancia de las instancias de debate como generadoras de conocimiento y recursos de validación, enmarcadas en la imprescindible intervención docente orientada en este sentido.

En este caso, se está en presencia de un practicante que es consecuente con un proyecto de enseñanza en la selección de las actividades propuestas, en la identificación de respuestas y procedimientos que anticipan la problematización de núcleos sustanciales del contenido puesto en obra, así como también, en las discusiones que a partir de ellos lleva a cabo, en los momentos que habilita la validación de las respuestas (o la pospone) y en las institucionalizaciones que logra instalar en clase.

CONCLUSIONES

Acerca de la complejidad del proceso de aprendizaje de los Docentes y Practicantes

En este trabajo se ha presentado un conjunto de casos que permiten mostrar la complejidad del proceso de aprendizaje de los docentes y practicantes que intentan dejar un modelo de enseñanza que guarda para ellos la responsabilidad de decir qué está bien o mal, para adentrarse en otro que traspasa a los alumnos la responsabilidad de validación. En particular muestra la complejidad del nuevo modelo, planteando la necesidad de problematizar cuestiones tales como: ¿qué es necesario saber respecto del contenido, de las situaciones propuestas y de los conocimientos de los alumnos para llevar adelante la propuesta?, ¿qué significa anticipar posibles respuestas de los niños y temas de discusión?, ¿de qué manera y con qué tipo de preguntas se facilita la devolución de la responsabilidad de validación a los alumnos?, entre otros aspectos.

La anticipación de los procedimientos y su incidencia en la gestión docente

En encuentros preparatorios a la realización de las clases se pudo observar cómo las anticipaciones realizadas respecto de las respuestas de los alumnos -temas factibles de discusión a partir de las situaciones propuestas y organizaciones sociales posibles- permitieron a los docentes y practicantes construir un proyecto de enseñanza consistente estructuralmente con el modelo de enseñanza propuesto y con los objetivos a corto plazo, que tienen que ver con las metas previstas para cada una de las clases de la secuencia.

Como se sostiene en el análisis de los casos, se observó una estructura de la clase que propicia el trabajo autónomo de los alumnos y posibilita la elaboración de recursos propios de resolución por parte de ellos.

Del mismo modo, se observó que en la mayoría de los casos pudieron seleccionarse diferentes procedimientos de los alumnos para su discusión y, generalmente, dichos procedimientos abordaban nudos problemáticos ya anticipados.

Sin embargo, al momento de gestionar el debate se evidencia una clara dificultad para hacerlo partir de los procedimientos seleccionados y las apreciaciones que los niños hacían al respecto.

Se entiende que esta dificultad se relaciona con la imposibilidad de leer, en términos de conocimientos, las producciones espontáneas de los alumnos. Esto tiene que ver con una característica del nuevo modelo de enseñanza que se introduce en el que, al habilitar a los alumnos a crear y producir, aparece el conocimiento con tantas "vestimentas" distintas como producciones diferentes de los alumnos surjan en una clase. En el modelo tradicional no se hace necesaria esta lectura e interpretación en términos de conocimientos de los procedimientos y técnicas utilizadas, ya que hay una manera única aceptada como pertinente para resolver un cierto tipo de problemas, al que también está asociada una única forma de escribir esa producción.

Otra dificultad percibida se relaciona con la complejidad que entraña la construcción de un proyecto de enseñanza que implica sostener objetivos macro de la matemática, a la vez que objetivos específicos de cada clase o secuencia. En este contexto, se observó que los docentes y los practicantes construyen objetivos a corto plazo que tienen que ver con los objetivos de la secuencia previstos desde las reuniones de preparación para cada una de las clases, y dejan de lado objetivos que trascienden a ella y que aparecen en forma transversal, como característicos del hacer matemático.

Intervenciones docentes y posibilidades de validación por parte de los alumnos

La problematización de los procedimientos de los alumnos en la confrontación produce nuevas tareas para ellos, constituyéndose en una estrategia de intervención que, al demandar la movilización de conocimientos para la producción de argumentos, genera recursos de validación por parte de los alumnos.

La puntualización de cuestiones concretas y acotadas a debatir organiza la discusión y recorta los problemas, facilitando a los alumnos seguir las discusiones e intervenir en ellas. Cuando los debates pierden organización, son pocos los alumnos (generalmente los más adelantados) que son capaces de sostenerlos y dejan de lado, sobre todo, a los que más dificultades tienen a la hora de expresar sus ideas y, más aun, de defenderlas.

La disponibilidad de conocimientos didácticos-matemáticos y la posibilidad de gestionar la validación

La disponibilidad de conceptos didácticos matemáticos, tales como las relaciones entre diferentes conceptos matemáticos puestos en obra, los sentidos y significados de un concepto que movilizan determinadas situaciones y los diferentes registros que puede tener un mismo contenido, posibilitan a practicantes y docentes reelaborar sus conocimientos matemáticos de manera tal de imaginar un proceso de validación adecuado al conocimiento de los alumnos y gestionarlo, así como también, interpretar los procedimientos y respuestas de los alumnos en términos de conocimientos matemáticos. A partir de esta disponibilidad es que se hace posible para el docente generar nuevos problemas para los alumnos en la etapa de debate, que habiliten instancias de elaboración de argumentos por parte de ellos y produzcan recursos genuinos de validación.

Reflexiones Finales

Como formadores de formadores consideramos fundamental señalar la relevancia de entender que la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza en las clases implica, tanto para el docente en capacitación como para el practicante un proceso de aprendizaje que, como tal, involucra construcción de conocimiento, reelaboraciones y reinversiones del mismo.

En el caso de la formación inicial considerar las prácticas y residencia como parte del proceso de aprendizaje de los futuros docentes significa entender las dificultades que enfrenta en la gestión de la clase como naturales de cualquier sujeto que aprende y no como simples errores de implementación.

El desarrollo habitual en los espacios del trayecto de la práctica se centra en actividades que priorizan la evaluación de las habilidades que, se presume, fueron adquiridas a lo largo de toda la carrera y se suponen como el resultado de la suma de aprendizajes logrados en los distintos espacios curriculares. De esta manera se relegan a un segundo plano los contenidos que deberían ser propios de estas cátedras y que se relacionan fundamentalmente con la problematización de la toma de decisiones sobre el proyecto de la clase, el desarrollo mismo de la clase y el necesario análisis posterior.

Por otro lado, si bien algunas propuestas de capacitación en servicio consideran la puesta en práctica en el aula de actividades o secuencia de clases para su posterior análisis, generalmente las formas habituales de organización de las capacitaciones no posibilitan profundizar la reflexión sobre lo sucedido en la clase ni generan espacios de acompañamiento al docente en su proceso de aprendizaje. De esta manera al docente se le hace difícil sostener la propuesta ya que se limitan sus posibilidades de avanzar en los conocimientos didácticos matemáticos

Una enseñanza, ya sea de formación inicial o capacitación en servicio, que considere la práctica como parte del proceso de aprendizaje exige que la planificación y puesta en acto de las clases se conviertan en objeto de estudio, que lo sucedido en la clase sea problematizado, analizado, discutido, con el objeto de provocar el avance en el conocimiento didáctico-matemático de los futuros docentes y docentes en capacitación

Estudiar, describir y analizar las dificultades que se presentan como propias del proceso de aprendizaje de los practicantes y docentes en capacitación para lograr que sus alumnos validen lo producido en clase, como parte fundamental del aprendizaje matemático, aporta a la construcción de un proyecto de enseñanza que las contemple. Este es el sentido y la contribución que se intenta realizar con este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ARSAC, G; CHAPIRON G.; COLONNA, A.; GUICAHARD, M. (1992). *Initiation au raisonnement déductif au collège*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BALACHEFF, N. (1987). Procesos de prueba y situaciones de validación. En *Educational Studies in Mathematics*, *18*, 147-176.

BARRIONUEVO, C. (2008). *La producción de argumentos de tipo deductivos en clase a propósito los criterios de congruencia de triángulos*. Tesina de Licenciatura en Didáctica de la Matemática. Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.

BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *7(2)*, pp. 33-115.

COBB, P. y YACKEL, E. (1996). Normas sociomatemáticas, argumentación y autonomía en Matemática. En *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*, 458-477.

GOROSTEGUI, E. (2007). *Estudio de las condiciones de funcionamiento de un sistema didáctico orientado hacia la entrada de los alumnos al razonamiento deductivo*. Tesina de licenciatura en Didáctica de la Matemática, Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.

PARRA, C.; Saiz, I. (2007). *Enseñar aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

QUARANTA, E y TARASOW, P. (2004). Validación y producción de conocimientos sobre interpretaciones numéricas. *Relime*, *7*, 219-234.

SADOVSKY, P. (2003). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

SADOVSKY, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SAIZ, I. (2003). *La gestión de lo verdadero y lo falso en los primeros años de aprendizaje de la Matemática* (publicación interna). Universidad Nacional de Misiones, Misiones.

La iniciación de los estudiantes en el álgebra a través de las relaciones de proporcionalidad directa: diseño e implementación de una propuesta de enseñanza en segundo año de una escuela de la ciudad de Córdoba

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Viviana Audisio

Integrantes: Adriana Corvalán. Leticia Gaitán, Gladys Heredia, Fernanda Viola

ISFD Sede: I.F. D. "SIMÓN BOLIVAR", Córdoba-Córdoba

INTRODUCCIÓN

Muchas producciones en didáctica del álgebra han puesto énfasis en las dificultades que los estudiantes tienen, desde los inicios del secundario y aún en cursos más avanzados, en el pasaje de la aritmética al álgebra (Vergnaud, Cortés y Favre-Artigue, 1987; Dorier, 1997). Algunos de ellos han centrado su atención en los lenguajes algebraicos planteando la dificultad de la incorporación de las letras en el lenguaje matemático (Panizza, Sadovsky y Sessa, 1995; Socas Robaina y Palarea Medina, 1997; y Bessot, 1997). Paradójicamente, los objetos algebraicos no pueden ser comunicados formalmente prescindiendo de esta forma de representación.

Por otro lado, la escuela no estaría aportando a los estudiantes oportunidades para experimentar con una variedad de situaciones que promuevan la construcción de significados. Es por ello que sería necesario explorar nuevas alternativas para iniciar a los estudiantes en el pensamiento algebraico y en la construcción de significados. Particularmente, los conceptos que los alumnos construyen acerca de la proporcionalidad directa durante su experiencia de escolarización, ya sean de manera formal o informal, no les alcanzan para el manejo de objetos matemáticos en forma explícita ni favorece su iniciación en el uso del lenguaje algebraico.

En este artículo queremos reflejar los resultados de un trabajo de investigación desarrollado durante el año 2008 e inicios del 2009 en una escuela técnica de la ciudad de Córdoba, centrado en el diseño y puesta a prueba de una propuesta de enseñanza que, a través de la proporcionalidad directa, influya en el desarrollo de procesos cognitivos vinculados con la iniciación de los estudiantes en el tratamiento del álgebra. Consideramos que el trabajo con problemas de proporcionalidad directa, a la vez que favorece la construcción de significados dentro de este campo de conocimiento, permite iniciar a los estudiantes en el uso del lenguaje algebraico e ir construyendo su significado. Esto se fundamenta en que los objetos matemáticos, propios de este campo de conocimiento, tienen su sustento en conceptos pertenecientes a la aritmética permitiendo el necesario anclaje con el pensamiento aritmético. Conceptos tales como los de razón y operador (Kieren, 1988; Vergnaud, 1983) permitirían iniciar a los alumnos en la interpre-

tación de conceptos tales como constante, variable y dependencia, propios del álgebra funcional.

Actualmente existe un acuerdo generalizado en considerar que el álgebra escolar debe ocuparse de las letras y sus propiedades, pero existen diferencias respecto de la forma en que los estudiantes pueden desarrollar competencias propias del lenguaje algebraico.

La concepción más clásica es la que se encuentra en concordancia con una secuenciación histórica del álgebra que considera la existencia de tres etapas denominadas retórica, sincopada y simbólica, según la cual se presenta al álgebra como aritmética generalizada (Socas Robaina y Palarea Medina, 1997). Existen fuertes críticas vinculadas con considerar a la historia del álgebra según una secuenciación lineal y, con establecer un paralelo entre esta secuenciación y la evolución del pensamiento de los estudiantes (Sessa, 2005). Además considerar al álgebra como una aritmética generalizada no resuelve la problemática de la transición en el pensamiento del estudiante de un modo informal de representación y resolución de problemas (propios de la aritmética) a un modo formal, característica fundamental del pensamiento algebraico.

Otra interpretación muy común, está centrada en considerar al álgebra como el estudio de procedimientos para resolver ciertos problemas a partir del uso de ecuaciones (Panizza, Sadovsky y Sessa, 1995). En estas situaciones de enseñanza se presenta a la letra como un número desconocido en una igualdad entre dos expresiones. La resolución consiste en realizar una serie de transformaciones a expresiones equivalentes hasta hallar el valor de la incógnita. Esta vía de entrada es muy utilizada debido a que su interpretación se encuentra muy cercana a la aritmética, pero su limitación radica en que no admite la idea de varias o infinitas soluciones ya que en este caso la solución posible es única.

Una tercera vía de entrada al álgebra es a través del estudio de relaciones entre cantidades (Palarea Medina, 1998). En este caso se centra la atención en el sentido de variabilidad y de dependencia entre cantidades introduciendo a los estudiantes en conceptualizaciones propias de las funciones. Esta forma de introducción de los estudiantes al pensamiento formal excede el uso de objetos propios del pensamiento algebraico, pero a la vez está íntimamente ligada con esta forma de pensamiento.

Estas investigaciones nos muestran que las principales dificultades que los estudiantes tienen durante la transición del lenguaje informal al formal están centradas principalmente en el significado de las letras, en el cambio a convenciones diferentes a las usadas en la aritmética y en el reconocimiento y uso de estructuras de mayor nivel de formalización.

En situaciones en donde los estudiantes tienen que establecer cuáles son las variables en juego y cuál es la relación de dependencia entre ellas, como así también en la formalización y generalización de las relaciones entre las variables involucradas, es en

donde construyen los diferentes significados que adoptan las letras introduciéndose paulatinamente en la construcción de sistemas de representación de un mayor nivel de formalización a aquellos pertenecientes al pensamiento aritmético.

Particularmente, trabajar con situaciones de proporcionalidad directa tiene la ventaja de permitir que los estudiantes aborden su resolución a partir de esquemas sustentados en el campo aritmético para luego ir construyendo progresivamente procedimientos propios del álgebra. En su significado se conjugan conceptos tales como los de estructuras multiplicativas y función lineal (Vergnaud, Cortés y Favre-Artigue, 1987), que permiten a los estudiantes establecer conexiones entre los objetos aritméticos y los pertenecientes al álgebra.

Indagar sobre las representaciones que los estudiantes tienen cuando abordan la resolución de problemas de proporcionalidad y el significado que les otorgan a las letras en este contexto, constituyeron nuestro objeto de estudio. En general, el manejo algebraico de variables que realizan los estudiantes en la escuela media se reduce a una manipulación sin sentido. En la mayoría de los casos apelan a la mecanización sin poder entender que esas letras están representando una relación entre cantidades de la misma o de diferentes magnitudes. Esta falta de dominio del sentido de la notación utilizada afecta luego la comprensión de nociones más complejas del álgebra (Dorier, 1997; Chartier y otros, 1999).

En síntesis, el trabajo de investigación estuvo centrado en:

- indagar sobre los significados que los alumnos construyen acerca de los objetos algebraicos a través de los problemas de proporcionalidad directa;
- reconocer los sentidos que le asignan a cada una de las letras que figuran en la expresión $y = k \cdot x$[1];
- analizar las condiciones de las situaciones vinculadas con la proporcionalidad directa que permiten el pasaje del pensamiento aritmético al algebraico;
- diseñar situaciones de enseñanza que permitan recuperar las estrategias empleadas por el estudiante al abordar problemas de proporcionalidad y, a la vez, faciliten su iniciación en el tratamiento del álgebra.

1 Durante el desarrollo del artículo hacemos referencia a la expresión clásica utilizada en la proporcionalidad directa $y = k \cdot x$ para indicar la relación entre variables, aunque los estudiantes utilizaron expresiones equivalentes a ella. Algunas de las fórmulas utilizadas para expresar, por ejemplo, la relación entre el número de pasajeros (x) y cuánto hay que pagar (p) fueron "$b \cdot x = p$" y "$\$ \cdot x = p$", en donde el símbolo restante representa el valor de un boleto. Nos llamó la atención que la mayoría de los grupos utilizaran las letras *x* y *p* con el mismo significado, por lo que volvimos a revisar la guía de actividades propuesta para trabajar en 1º año, en ella figuraban enunciados en el apartado *Problemas con ecuaciones* que contenían expresiones como "¿Cuál será la ecuación que permite averiguar el precio "p" que costaba cada libro?" o "¿Cuál es la ecuación que permite calcular el número "x" de invitados que concurrieron?", figurando las letras *x* y *p* como etiquetas asignadas a valores desconocidos.

Cuestiones metodológicas

El enfoque metodológico seleccionado para realizar el trabajo de investigación se fundamentó en términos de la Ingeniería Didáctica. Douady (1986) hace referencia a ella como un producto resultante de un análisis *a priori*, a la vez que un proceso surgido de la puesta en funcionamiento del producto, acorde con las condiciones dinámicas de una clase. Específicamente se situó en un nivel de micro-ingeniería ya que tuvo por objeto el estudio de un determinado campo de conocimiento, teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos en el aula. Se desarrolló en tres fases: el *análisis a priori*, la *experimentación* y el *análisis a posteriori*.

El universo de estudio fue el grupo total de estudiantes de 2º "D" de una escuela técnica perteneciente a Córdoba Capital. De ellos se constituyó una muestra conformada por cuatro alumnos con el fin de combinar el método anterior con el análisis de casos.

En primer lugar la tarea fue orientada a la consecución de los siguientes objetivos:

1) Indagar sobre los conceptos que los alumnos han construido acerca de la proporcionalidad directa durante su experiencia de escolarización.
2) Establecer cuáles son los procedimientos algorítmicos, las formalizaciones matemáticas y los procesos de algebrización que el estudiante involucra en la resolución de situaciones de proporcionalidad.

En el primer objetivo, partimos de la premisa de que los alumnos han construido formal o informalmente nociones sobre la proporcionalidad directa (ya sea en el Nivel Primario o en el Nivel Secundario, en espacios curriculares como Matemática o Ciencias Naturales) y que los significados atribuidos por los estudiantes al concepto de proporcionalidad directa son atravesados por aquellos que circulan en la institución. Por lo que el estudio exploratorio se realizó en una muestra del profesorado y en el grupo de estudiantes pertenecientes al universo de estudio, a través de las siguientes técnicas de recolección de información:

a) Aplicación de un cuestionario semi-cerrado a los docentes de la institución, tanto de Matemática como de Ciencias Naturales y Educación Tecnológica, acerca del tratamiento de la proporcionalidad en sus clases.
b) Análisis de programas y planificaciones presentadas en el 2008 por los profesores que respondieron al cuestionario anterior.
c) Análisis de carpetas de los alumnos de 2º "D" de los ciclos lectivos 2007 y 2008.
d) Análisis de los libros de textos y guías utilizados por los docentes.
e) Aplicación de un pre-test a la totalidad de los estudiantes de 2º "D".

Para el análisis exploratorio correspondiente al segundo objetivo, utilizamos las siguientes técnicas:

a) Aplicación de un test a la totalidad de los estudiantes de 2º "D".
b) Entrevistas a alumnos participantes de la muestra.

En una segunda instancia, las acciones se orientaron a la consecución de los siguientes objetivos:

1) Analizar las condiciones de las situaciones vinculadas con la proporcionalidad directa que permiten el pasaje del pensamiento aritmético al algebraico.
2) Diseñar situaciones de enseñanza que permitan recuperar las estrategias empleadas por el estudiante al abordar problemas de proporcionalidad y, a la vez, faciliten su iniciación en el tratamiento del álgebra.

Por lo que en esta segunda etapa, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos anteriormente, se realizó el diseño de la secuencia de enseñanza conformada por cuatro actividades diferentes que fueron implementadas por la docente de Matemática de 2º "D" (miembro del equipo de investigación) durante la fase de *experimentación*.

En el análisis a posteriori se realizó una confrontación entre las previsiones realizadas en el análisis *a priori*, los comportamientos observados durante el período de *Experimentación*, los encuentros con el grupo de estudiantes de la muestra y las respuestas obtenidas a partir de la implementación de un post-test en marzo de 2009.

DESARROLLO

Del análisis a priori

A través de la lectura de las planificaciones anuales realizadas por los docentes de Matemática y de otras áreas vinculadas con las Ciencias Naturales y de los cuestionarios respondidos por estos mismos docentes, se observó el uso frecuente de la proporcionalidad y el reconocimiento de su relevancia en la enseñanza. También, su reducción a una manipulación de símbolos contenidos en la explicación de una técnica sin referencia a la conceptualización que la justifica y sustenta. Predomina entre ellas la referencia a la regla de tres que se plantea como una técnica sustentada en símbolos asociados al contexto de la situación que se quiere resolver. En todos los casos se la presenta como una relación entre tres elementos y la búsqueda del cuarto en cuestión, perdiéndose así la riqueza que aporta el concepto de proporcionalidad tomado desde una mirada funcional y a las letras o símbolos que representan los objetos como variables.

Estos resultados, como así también el análisis de los libros de texto que los docentes señalan como de consulta, nos permiten afirmar que:

- La proporcionalidad directa es trabajada en tanto objeto solo en Matemática, en las otras asignaturas es utilizada como herramienta para resolver situaciones vinculadas con, por ejemplo, mezclas (en Ciencias Naturales) o escalas (en Tecnología y Ciencia Naturales).
- Entre los procedimientos privilegiados por aquellos profesores que mencionan el uso de situaciones de proporcionalidad, se señala en primer lugar el de regla de tres.
- Los profesores de Matemática inician a los estudiantes en el álgebra a través de la resolución de ecuaciones y su aplicación en la resolución de problemas.
- En los textos específicos de la disciplina figura la proporcionalidad directa con diversas formas de expresión: como proporción, fórmula, tabla o gráfico cartesiano. Generalmente se indica el contenido en forma ostensiva, ya sea presentando inicialmente una situación y su resolución o explicitando inicialmente el contenido y luego un ejemplo de aplicación. En la mayoría de los casos figuran las propiedades de las proporciones extraídas de situaciones resueltas utilizando tablas, figuran además el cálculo de porcentaje (generalmente utilizando regla de tres) y escala (por regla de tres o por proporciones).
- En los libros de texto la conexión entre relaciones de proporcionalidad y álgebra es casi nula.

La confrontación de estos resultados con aquellos obtenidos a partir del análisis de las carpetas de los estudiantes nos permitió confirmar una hipótesis general (HG) postulada inicialmente a partir de trabajos anteriores sobre el tema.

HG: *Escaso manejo de objetos ostensivos vinculados con las relaciones de proporcionalidad que permitan la iniciación de los alumnos del CBU en el uso del lenguaje algebraico*.

A partir de ella se elaboraron tres conjeturas (C) que nos permitieron contrastar la HG con los datos obtenidos.

C1: La proporcionalidad no es considerada como objeto de estudio importante en la enseñanza secundaria del CBU, es utilizada principalmente como herramienta en la resolución de situaciones.

C2: Las organizaciones matemáticas (OM) vinculadas con la proporcionalidad en los campos aritméticos (razones y proporciones), funcional (variable, constante, dependencia) y geométrico (teorema de Thales, semejanza) son presentadas en el CBU en forma aislada y sin conexión.

C3: Se privilegia el uso de la proporcionalidad directa a partir de procedimientos aritméticos atomizados y puntuales.

Por otro lado, la implementación del pre–test al grupo total de estudiantes de 2º "D", nos permitió tener una primera aproximación a las estrategias que utilizaban en la resolución de problemas de proporcionalidad. A partir de los resultados obtenidos se tomaron decisiones respecto de las situaciones que debía contener el test. Consistió en la resolución (en forma individual y por escrito) de la siguiente situación:

> *En un supermercado, 5 paquetes de café cuestan $22,50. En otro supermercado, 9 paquetes del mismo café cuestan $43,20. ¿Dónde conviene comprar y por que?* [2]

Los procedimientos para encontrar las respuestas fueron diversos. Entre los esperados para la resolución de la actividad consideramos:

- Reducción a la unidad (RU): Se realiza en tres etapas, primero se identifican los precios correspondientes a una cierta cantidad de paquetes para cada supermercado (en este caso $22,50 para 5 paquetes en el supermercado 1 y $43,20 para 9 paquetes en el supermercado 2, luego se calcula el valor de $/paquete a través de una división para cada caso y finalmente se comparan los valores obtenidos.
- Uso de proporciones (UP): A través del mismo podemos comparar las dos razones $\frac{22,50}{5}$ y $\frac{43,20}{9}$ (o $\frac{45}{10}$ y $\frac{43,20}{9}$), correspondientes a cada super- mercado y decidir si son proporcionales.
- Regla de tres simple directa (R3S): Es la algoritmación del RU o del UP, en este caso se deben realizar dos procesos (uno para cada supermercado) y luego comparar los resultados obtenidos.

Las respuestas de los estudiantes dejaron en claro que:

- la reducción a la unidad (RU) es utilizada con mayor frecuencia (53%). Las 9 respuestas incorrectas que aparecen se deben, en su mayoría, a la interpretación de la consigna y no a la dificultad en la aplicación del procedimiento;
- la regla de tres simple no es un procedimiento explícitamente utilizado por los alumnos para la resolución de la actividad;
- el uso de proporciones (con una frecuencia del 12%) es netamente implícito, al expresar el procedimiento de resolución no logran formalizarlo, en su lugar utilizan una explicación de tipo narrativa;
- fue posible detectar errores provenientes de considerar los precios dados como si fuesen unitarios o solo considerar la cantidad de paquetes que se indican en el enunciado.

2 Extraído de BARALLOBLES, 1997, p. 107.

Posteriormente se aplicó el test al mismo grupo de alumnos donde se propusieron problemas de proporcionalidad directa presentados en formatos diferentes. Incluyó cinco actividades en las que se manejaron distintas variables de control acordes al objetivo de la actividad.

Las respuestas de los estudiantes al test nos permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

- Ante situaciones en las que deben identificar fracciones equivalentes utilizan principalmente la simplificación.
- En actividades de proporcionalidad directa privilegian el uso de RU para luego utilizar propiedades tales como $f(x1 \pm x2) = f(x1) \pm f(x2)$ ó $f(n \,.\, x) = n.\, f(x)$, o bien una combinación de ambas.
- Un porcentaje muy reducido (31%) distingue la fórmula que indica la relación entre las variables contenidas en la situación ($l = m \,.\, 6$), de ellos la mayoría considera no válida la relación inversa ($m = l : 6$).
- Ante situaciones de proporcionalidad geométrica solo el 20% resuelve la situación y de ellos un 3% responde correctamente sin señalar el procedimiento de resolución.

De la experimentación

La situación didáctica, diseñada a partir del *análisis a priori*, fue implementada en 2º "D" en dos sesiones de 80 minutos cada una. La misma estuvo organizada en distintas fases en base a la resolución de cuatro actividades a las que nombramos A, B, C y D.

Fase 1: Resolución, en grupos de dos o tres integrantes, de una situación de proporcionalidad directa apelando a procedimientos aritméticos:

> *Actividad A:*
>
> *En la escuela el profesor de matemática de 2 º " D" está organizando un viaje en el tren de las Sierras. Un grupo de chicos está averiguando sobre las tarifas, días, horarios y recorrido. Jonathan preguntó al señor Duarte, un vecino que hacía poco había realizado el viaje con su familia. Este le relató que había diferentes precios según fueran menores, estudiantes, adultos o jubilados, y que sus sobrinos* (que son 8 estudiantes) pagaron $30.
>
> *Los chicos de 2º " D" aún no tienen decidido cuántos irán. ¿Podés decir cuánto pagarán si van, por ejemplo, 24?¿Y si son 15?¿Y 23?¿Y 20 chicos?*
>
> *Recuerden anotar todas las cuentas que hagan en la hoja.*

Fase 2: En esta fase el profesor coordinó la presentación, por parte de los grupos, de los resultados obtenidos y los procedimientos utilizados. Los mismos fueron registrados en el pizarrón y se estableció un debate respecto de su validez.

Fase 3: Resolución en grupos de una situación centrada en establecer la relación entre las variables contenidas en el enunciado:

> *Actividad B:*
>
> *Si no estuviese decidido el número de alumnos que van a viajar, ¿cómo harías para calcular en el momento de comprar los pasajes lo que debes pagar?*
>
> *Indica por escrito cómo lo pensaste.*

Fase 4: Selección de formas de expresar la relación entre las variables. En esta fase, el profesor coordinó la discusión en torno a la selección de una expresión matemática que refleje la relación entre las variables a las que se hace referencia en la Actividad B.

Fase 5: Puesta a prueba de la forma de expresión seleccionada. El profesor orientó el desarrollo de esta fase con expresiones similares a la siguiente:

> *Vamos a probar si la expresión que seleccionaron funciona.*
>
> *¿Funciona para 15 alumnos?, ¿y para 20?*

Fase 6: Verificar la capacidad de los estudiantes para construir formas de expresar la relación entre variables en una situación de proporcionalidad directa.

Nuevamente en grupos, el profesor propuso la resolución de la Actividad C y, luego de la entrega de la hoja con la respuesta, la socialización de la solución y la puesta a prueba de las expresiones construidas.

> *Actividad C*
>
> *Ahora bien, los chicos deben ir acompañados por adultos, pero el profesor todavía no sabe cuántos irán. El sr. Duarte además le dijo a Jonathan que ellos eran 5 adultos y habían pagado $ 23.*
>
> *Como no sabemos cuántos adultos nos van a acompañar ¿cuál sería la expresión que nos permitiría realizar el cálculo a último momento?*

Fase 7: Poner a prueba la capacidad de los estudiantes para construir una expresión de mayor nivel de generalidad. Para ello el profesor respetó los pasos indicados en la *fase* 6, implementando la *Actividad D*.

> *Actividad D:*
>
> *Suponiendo que los chicos se arrepientan de viajar en tren y quieran ir, por ejemplo hasta Cosquín, en ómnibus. ¿Es posible encontrar una expresión que nos permita calcular lo que vamos a pagar siendo que todavía no conocemos el precio del pasaje? ¿Cómo la escribirían? Indica por escrito cómo lo pensaste.*

Del análisis a posteriori

Finalmente, sistematizamos y analizamos los datos recolectados en la fase de *experimentación* y los obtenidos a partir de la implementación de un post-test entre los estudiantes pertenecientes a la muestra. En el post-test tuvieron que realizar traslaciones de las formas de registro aritmético a los algebraicos en situaciones diferentes a la secuencia de actividades resuelta durante la fase de e*xperimentación*.

A partir de la confrontación entre los resultados obtenidos en la fase de *experimentación*, el *análisis a priori* y el post-test podemos destacar lo siguiente:

- En la Actividad A de la fase de *experimentación* los alumnos emplearon menos variedad de procedimientos de resolución que en las actividades contenidas en el test. Entre ellas, la RU es la utilizada con mayor frecuencia (63%) con el fin de hallar el valor de la constante de proporcionalidad (*k*), posteriormente se recurre a la multiplicación (precio/persona por número de personas que viajan) para hallar el resultado solicitado. La misma tendencia se mantiene en el post-test: en las situaciones propuestas dos de los tres estudiantes entrevistados recurren a la RU y el tercero reemplaza este procedimiento por el uso de propiedades de la proporcionalidad.
- Los grupos que utilizaron la RU fueron capaces de formalizar la relación entre las variables, por lo que podríamos suponer que este procedimiento de resolución permite visualizar con mayor nitidez la relación entre las variables implicadas en la situación, paso fundamental para llegar a la formulación de la expresión general. Esta hipótesis fue verificada en el post-test, ya que los estudiantes que hicieron uso de la RU arribaron rápidamente a la expresión general entre las variables, mientras que el estudiante que hizo uso de las propiedades reconoció y expresó verbalmente la relación pero no logró formalizarla por escrito.
- En la fase de experimentación se observó que aquellos grupos que encontraron la expresión requerida en la Actividad C también lo pudieron hacer en la Actividad D,

por lo que podemos afirmar que el pasaje de una expresión en donde el valor numérico de la constante es conocido a una en donde la constante es una incógnita, es inmediato. Los resultados del post-test comprueban la validez de esta afirmación.

- En una de las actividades del test que solicitaba la identificación de la expresión que señalaba la relación entre *litros de agua que ingresa al tanque* y *tiempo en minutos* la mayoría de los estudiantes (69%) no arribó a la respuesta correcta, mientras que en la fase de e*xperimentación* el 82% llegó a formular la expresión que relacionaba *cantidad de personas que viajan* con *dinero que hay que pagar*. A partir de estos resultados podemos suponer la influencia en la interpretación de ambas situaciones de (por lo menos) dos aspectos: el contexto y el tipo de variables involucradas.

Respeto del contexto, observamos que los estudiantes tienen dificultades para reconocer relaciones entre variables expresadas a través de fórmulas que ellos no han construido en un entorno conocido y que les resultan poco habituales tales como el llenado de un tanque.

Respecto del tipo de variables involucradas, observamos mayor dificultad en los estudiantes para trabajar con cantidades continuas (capacidad – tiempo) que con cantidades discretas (precio – personas). Esta situación en parte se revierte en el post-test en donde los estudiantes se enfrentan a una situación que vincula *litros de gaseosa que hay que comprar* con *personas que viajan*, la actividad es resuelta por los estudiantes sin ninguna dificultad apelando al valor unitario (litros de gaseosa que consume cada persona). Suponemos que esto se debe a que la situación pertenece a un contexto con el que los estudiantes se encuentran familiarizados y que, además, propone una combinación entre cantidades continuas y discretas en la que conociendo el valor unitario solo resta duplicar, triplicar, etc. este valor.

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo de investigación hemos podido observar cómo la mayoría de los estudiantes pertenecientes al universo de estudio, ante situaciones de proporcionalidad directa, utilizó la reducción a la unidad para luego hacer uso de propiedades vinculadas con la linealidad.

Durante todo este proceso, y en una misma situación, el valor unitario *k* adoptó la personalidad inicial de incógnita y luego de constante, mientras que *x* e *y* pasaron de ser simples datos contenidos en la situación al status de variables.

Las actividades desarrolladas durante la fase de *experimentación* presentaron a los estudiantes el desafío de hallar formas de registro utilizando letras u otros símbolos que representaran una generalización de las relaciones entre las variables contenidas en la

situación. De esta forma, los estudiantes fueron orientados hacia un proceso de traslación de registros propios de la aritmética a otros de mayor nivel de formalización.

Durante la resolución de las actividades propuestas los estudiantes recurrieron a procedimientos ya construidos y de uso común, el cálculo de costos representa situaciones con las que los estudiantes se enfrentan cotidianamente, lo novedoso es que a partir del desarrollo de la secuencia de enseñanza los estudiantes lograron iniciarse en la explicitación de los conceptos que sustentan a estos procedimientos, estableciendo vinculaciones entre las formas de expresión utilizadas y sus referentes.

Luego de la implementación de la propuesta y del post-test, los resultados dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes ha podido avanzar exitosamente a lo largo del proceso propuesto y que durante el mismo han construido un sistema de símbolos (números, letras y expresiones que los vinculan) que les permite realizar traslaciones en las formas de registro aritméticos a los algebraicos, aun en situaciones diferentes a la secuencia de actividades resuelta durante la fase de *experimentación*.

Estos mismos estudiantes en Matemática ya habían tenido aproximaciones al álgebra a través del planteo y resolución de ecuaciones y, sin embargo, en el test implementado en la fase de *análisis a priori* demostraron dificultades al seleccionar la fórmula que diera cuenta de la relación entre variables. Esto nos llevaría a suponer que la forma en que tradicionalmente los profesores y libros de texto intentan introducir a los estudiantes en el uso de objetos algebraicos, no tiene el alcance de la proporcionalidad directa para lograr la introducción de los estudiantes en el uso de estos objetos.

Además, podemos afirmar que las otras disciplinas (vinculadas con las Ciencias Naturales) en lugar de aportar al proceso de conceptualización de la proporcionalidad, están fijando reglas de mecanización que anulan (u ocultan) esta capacidad de la proporcionalidad directa para ser intermediaria en la adquisición de otras conceptualizaciones de mayor nivel de abstracción. Paradójicamente, estas reglas no son utilizadas por los estudiantes a la hora de enfrentarse a la resolución de situaciones de proporcionalidad, por lo que además el esfuerzo puesto en su enseñanza resultaría estéril.

Es nuestra intención suponer a la Matemática como el producto de una actividad humana y, en consecuencia, a los objetos matemáticos como emergentes de dicha actividad, por lo que consideramos fundamental reconocer las formas de resolución utilizadas realmente por los estudiantes y potencializarlas hacia el uso de procedimientos de crecientes niveles de formalización.

En el análisis de estos procedimientos pudimos notar la convergencia de una multiplicidad de conceptos que se combinan entre sí evidenciando una articulación y vinculación entre diversos campos de conocimiento. Nos fue imposible establecer una diferenciación entre procedimientos puramente aritméticos o algebraicos, en su lugar debimos reconocer la complejidad del pensamiento matemático y la convergencia en

su desarrollo de una multiplicidad de factores. Sería imprescindible abandonar la idea del desarrollo de pensamiento matemático en forma lineal, tipo primero aritmético – luego algebraico, que tradicionalmente ha orientado la enseñanza de la Matemática en la escuela para pensarlo en términos de una estructura espiralada en la que la ida y vuelta de un campo conceptual a otro es permanente.

En este sentido, los modelos algebraicos que representan las relaciones de proporcionalidad directa son una buena vía para la iniciación de los estudiantes en el pensamiento algebraico ya que, a la vez que permiten el sustento en el pensamiento aritmético, suponen pensar y operar más allá de él. Por lo que consideramos que la situación didáctica elaborada presenta un modelo interesante para introducir a los estudiantes en el estudio de funciones de grado mayor que uno o bien ampliarla con el fin de iniciarlos en el uso de operaciones dentro del sistema construido hasta el momento.

La secuencia de enseñanza propuesta nos permitiría pensar también en una transferencia hacia otras disciplinas que utilizan a la proporcionalidad directa como herramienta, con el fin de superar la enseñanza de reglas basadas en la mecanización y orientar a los estudiantes en la búsqueda de sentidos. Además sería importante ampliar el bagaje de situaciones de proporcionalidad hacia contextos diferentes, que apelaran a una variedad de situaciones pertenecientes a diferentes marcos de referencia y en las que se combinaran cantidades de naturaleza diversa.

BIBLIOGRAFÍA

CHARTIER, G. y otros (1999). *Algèbre linéaire : du lycée à la fac*. Rennes : IREM Université de Rennes 1.

DORIER, J.-L. (Coord.) (1997). *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question.* Grenoble : La pensée sauvage éditions.

DOUADY, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(2),* 5-31.

GERMI, P.-E. & BESSOT A., (1997). Status des lettres et notion de variable. *Petit X*, 45, 59-79.

KIEREN T. (1988) Personal Knowledge of rational numbers: its intuitive and formal development. En J. HIEBERT y M. BEHR (Eds.): *Number Concept and Operations in the Middle Grades* (pp. 162-181). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

PALAREA MEDINA, M. (1998). *La adquisición de lenguaje algebraico y la detección de errores comunes cometidos en Álgebra por alumnos de 12 a 14 años.* Tesis de grado, Departamento de Análisis Matemático, Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España.

PANIZZA, M., SADOVSKY, P. y SESSA, C. (1995, octubre). *Los primeros aprendizajes algebraicos. Cuando las letras entran en la clase de Matemática. Informe sobre una investigación en marcha*. Trabajo presentado en la Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

SESSA, C. (2005). *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SOCAS ROBAINA, M. y PALAREA MEDINA, M. (1997). Las fuentes de significado, los sistemas de representación y errores en el álgebra escolar. *Uno: Didáctica de las Matemáticas*, 14, pp.7-24.

VERGNAUD, G. (1983). Actividad y conocimiento operatorio. En COLL, C. (Comp.) *Psicología Genética y aprendizajes escolares* Madrid: Siglo XXI.

VERGNAUD G., CORTES A. y FAVRE-ARTIGUE P. (1987, mayo). Introduction de l'algèbre auprès de débutants faibles. Problèmes épistémologiques et didactiques. In Vergnaud G., Vergnaud G., Brousseau G. y Hulin M. (Eds.), *Didactique et Acquisition des Concepts Scientifiques. Actes du Colloque de Sèvres* (pp. 259-279). Grenoble: La Pensée Sauvage.

Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y el interior cordobés

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Directora: Karina Eda Rodríguez

Integrantes: Ivanna Verónica Marcantonelli, Aldo Dante Corso, Silvia Elena Zerbini, Maria Virginia Bosio

ISFD Sede: Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba, Córdoba

INTRODUCCIÓN

Sentidos y sentires en torno a la danza

El contexto multicultural que nos rodea y en el que diariamente convivimos invita a pensar que en pleno siglo XXI debemos necesariamente abrir nuestras concepciones sobre los bienes culturales que transmitimos y contribuimos a reproducir, a la vez que transformar.

Consideramos que existen modos diferenciados de abordar el movimiento corporal, sean formales o no-formales, sistemáticos o espontáneos y, entre estos modos, el danzar forma parte de una de las actividades corporales más practicadas por todas las culturas del mundo. Proponemos conocer el sentido que aporta la enseñanza y el aprendizaje de los bailes populares en el sistema educativo. Para ello, nos situamos desde la historia de formación de los bailes folklóricos argentinos que mantienen vigencia en el tiempo y que actualmente son reinterpretados contribuyendo a formar grupos de identidades distintas y distintivas.

Circunscribiendo el objeto de estudio, la pregunta de investigación que abordamos intenta focalizar la mirada en ¿qué significaciones tienen las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza?

Partimos de dos supuestos iniciales que orientaron las primeras indagaciones. En primer lugar, pareciera que la enseñanza de las danzas folklóricas es patrimonio del profesor de educación física o del docente de música aunque la formación recibida al respecto sea de carácter tangencial y, en segundo lugar, advertimos que una de las actividades corporales más utilizadas en la escuela durante los actos escolares son las danzas folklóricas, sin tener en la gran mayoría de los casos un previo proceso de aprendizaje.

Nos propusimos dilucidar entonces, las significaciones que tienen las danzas folklóricas en la formación de maestros, rastrear el lugar de las danzas en las trayectorias personales y escolares de los docentes y diagnosticar el lugar y los sentidos que tiene el uso de las mismas en las prácticas de enseñanza cotidianas.

En la formación y en las prácticas cotidianas de los docentes visualizamos carencias y ausencias de contenidos vinculados a la cultura popular, considerados estos como de un tenor de baja importancia en comparación con otros aspectos de la cultura escolarizada.

Los sujetos sociales convivimos con manifestaciones culturales que portan sentidos de pertenencia de grupos, construyendo rasgos de identidad colectiva que guardan en su proceso de conformación aportes socioculturales de diversas geografías.

La presencia de los pueblos originarios de América, la posterior irrupción de los pueblos negros africanos esclavizados en este continente, la llegada del hombre europeo y las sucesivas corrientes migratorias en diferentes momentos de la historia de nuestro país, aportaron a un entramado socio-demográfico sobre el que se estructuran las características identitarias de la gran variedad de culturas regionales.

Importa de manera particular a la tarea educativa, que cotidianamente se desarrolla en las escuelas, dilucidar la diversidad de aportes multiculturales que nos conforman para trabajar con una mirada que pueda situar a los sujetos que conviven en el ámbito escolar desde sus caracteres de identidad grupal, recuperando la danza y la música como recursos que pueden rescatar dichos aportes desde la lúdica del movimiento.

La experiencia que se viene acumulando en torno a considerar en los espacios educativos no solo la dimensión intelectual de educadores y educandos, sino sus aspectos emocionales y sus implicancias subjetivas, permite visualizar que la utilización de recursos lúdicos, artísticos y expresivos posibilita el desarrollo de capacidades soslayadas por la organización lógica, racional y eminentemente intelectual de los sistemas de aprendizaje. Allí reside el potencial pedagógico de estos recursos con los que además de aprenderse la disciplina que se pone en juego (danza, música, teatro, plástica), se trabaja sobre el desarrollo de *actitudes* que los lenguajes simbólicos de las disciplinas artísticas incentivan.

Nos preguntamos qué lugar ocupan las dimensiones corporales, estéticas, expresivas y artísticas en la formación de maestros y en sus prácticas de enseñanza es lo que venimos rastreando para, a partir de allí, proponer estrategias que propicien el espíritu presente en la Ley de Educación Nacional respetando la diversidad cultural que conforma el país.

Las prácticas culturales denominadas folklóricas, como danzar, cantar, evocar un relato, vienen desarrollándose con fuertes cambios en sus códigos estéticos, de comunicación, de expresión y de producción. Hasta hace unos años la bibliografía dedicada al tratamiento de los hechos folklóricos aludía a estos refiriéndose a bienes culturales anónimos, rurales, transmitidos oralmente, pertenecientes a grupos sociales aislados y homogéneos; desconociendo, de alguna manera, la producción de un folklore de caracteres citadinos. Se constituyó así para la folklorología un modelo campesino del fenómeno que estudia, que hoy es reformulado por los teóricos de este campo disciplinar. Martha

Blache, Ana María Cousillas, Ana María Dupey y Alicia Martin señalan que:

> "*... el folklore es un fenómeno social y como tal supone una participación grupal, que se manifiesta de maneras diversas (actitudes, objetos, expresiones), produciendo mensajes que responden a un código compartido. Puede darse en todo grupo humano prescindiendo del estrato social, de su localización geográfica y de su forma de transmisión o comunicación.*" (citados en Lischetti, 1994, p.53-54)

Diversas aproximaciones disciplinares al campo de la cultura popular nos indican que considerar las influencias culturales posibilita ver que las prácticas folklóricas se nutren de una gran diversidad de aportes musicales, coreográficos, poéticos, idiosincráticos que se amalgaman en una nueva geografía, y en un contexto socio-histórico particular desde diferencias regionales son el producto de cómo un mismo elemento cultural es transformado por los sujetos que lo practican según la funcionalidad que esa práctica tiene en cada ámbito.

Cuando aludimos a la danza popular se hace necesario establecer algunas precisiones conceptuales en función de las variadas formas con las que nominamos esta práctica cultural. Por momentos nos referimos indistintamente a danzas nativas, criollas, populares o folklóricas. Según Carlos Vega las danzas folklóricas argentinas son todas aquellas que tuvieron vigencia en el país y se transformaron y adaptaron a nuestra idiosincrasia.

> "*...llamamos bailes folklóricos tradicionales argentinos a todos aquellos que nuestras clases sociales recibieron, acogieron, adaptaron y transmitieron a las generaciones siguientes, a todos los que se cargaron de nuevas significaciones y particular sentido al influjo de los acontecimientos locales...*" (Vega, 1956, p. 93).

Siendo un teórico ineludible del campo folklórico, las construcciones de Vega se sitúan a mediados del siglo pasado y exigen repensar los géneros, especies y ritmos que caen bajo esta nominación. La controvertida tesis del mencionado autor plantea que las danzas criollas americanas provienen de Europa, sin embargo existen posturas que entienden que la cultura local se conforma por un complejo entramado socio-demográfico en el que es difícil discernir hoy cual es su lugar de procedencia. Ante la complejidad de la mixtura cultural que nos constituye preferimos utilizar la noción de danzas populares en tanto construcciones sociales diversas, amalgamadas en esta geografía y en un momento socio-histórico particular.

Asumiendo una búsqueda de marcos interpretativos que nos posibilitaran articular aproximaciones comprensivas a las prácticas socio-culturales que abordamos como objeto de estudio, prácticas en las que no estamos posicionados externamente sino

que protagonizamos en instancias diversas, tomamos aportes de disciplinas diversas como el folklore, la antropología socio-cultural y la pedagogía. Abordar el objeto de estudio implica introducirse en la dimensión subjetiva de los actores considerando, desde los aportes teóricos de Bourdieu (1988), que los sujetos se distribuyen en el espacio social ocupando posiciones y estableciendo relaciones entre esas posiciones -según el volumen y estructura del capital económico, cultural y simbólico que dispongan- configurando recortes al interior del espacio social que se dibujan como *campos*, en el interior de los cuales hay luchas por imponerse en el juego de las relaciones sociales.

Concebimos la cultura, según lo grafica conceptualmente Geertz (1987), como esa urdimbre o "trama de significados" en la que los sujetos vivimos y a su vez entretejemos, configurando el sustrato material y simbólico que otorga significaciones diversas al comportamiento humano según el contexto de uso de los significantes.

Como argumenta García Canclini (1992), los sujetos de fines de siglo coexistimos con múltiples cruces socio-culturales donde lo tradicional y lo moderno se mezclan para dar lugar a los procesos de la posmodernidad. Un complejo mapa socio-cultural es el escenario donde los actores juegan sus posiciones en el campo de la cultura, imbricándose en procesos de múltiples interacciones, integraciones, rupturas, discontinuidades y mezclas de los bienes simbólicos. Este escenario, que se encontraba organizado en sistemas simbólicos definidos, hoy enfrenta la pérdida de la relación natural de la cultura con los territorios geográficos y sociales producto de la globalización socio-política, la transnacionalización de los mercados y las migraciones de sujetos que trasladan los bienes simbólicos en circuitos difíciles de concebir en una totalidad comprensiva que los abarque. Se trata de repensar la complejidad de estos cruces e intercambios culturales que impactan por cierto en las relaciones sociales y precisamente en las relaciones pedagógicas, conjugando diversas aproximaciones disciplinares.

Para conocer los sentidos que aporta la enseñanza y el aprendizaje de los bailes populares en el sistema educativo indagamos los siguientes aspectos: presencia de la danza en la formación docente, rastreo de la danza en la trayectoria personal y escolar y los modos de implementación de las danzas folklóricas en la escuela.

Consideraciones metodológicas

Abordamos el trabajo desde un diseño cualitativo que privilegia conocer y comprender la voz de los sujetos involucrados en las dinámicas institucionales. Se trata de un estudio exploratorio que busca mapear los sentidos que se vehiculizan en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en el contexto escolar. Consideramos tres universos poblacionales diferenciados por sus características contextuales: estudiantes en formación como futuros docentes, docentes de nivel primario y formadores de docentes. Se procede mediante un muestreo intencional por considerar relevante la selección de sujetos que aporten reflexiones significativas a la problemática plantea-

da. Se administró una encuesta semiestructurada a los estudiantes de profesorado y se realizaron entrevistas a los docentes. El trabajo empírico se localizó en dos Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Córdoba, en los que se aborda el tratamiento de las danzas en espacios curriculares de ambas casas de formación y en seis escuelas de nivel primario de capital y del interior cordobés.

Apelamos a diversas fuentes de información bajo el criterio de la triangulación como la posibilidad de mirar la complejidad del objeto de análisis. Al categorizar el corpus de información recuperamos los temas que emergen del discurso de los informantes, buscando recurrencias, semejanzas y diferencias, configurando así las categorías analíticas que agruparon los datos.

DESARROLLO

Cuando la danza irrumpe en la escuela

Presencia de la danza en la formación docente

> *"...una de las experiencias vinculadas al movimiento que se legitimó desde el origen de la Educación Física, fueron las danzas nativas llamadas así antes que folklore, a comienzos del Siglo XX y la gimnasia sueca, digamos la gimnasia metodizada, las rondas, pero lo que en todo plan de estudio de formación docente en Educación Física siempre apareció fueron las danzas nativas, luego llamadas folklóricas."* (Entrevista N°1)

La consolidación del Estado Nacional a través de la educación supuso la prescripción de contenidos curriculares que no solo permitieran alfabetizar a la población sino también transmitir saberes con fuerte contenido simbólico, entre ellos las danzas folklóricas, como formas escolarizadas de afianzar el sentimiento de identidad cultural. En este sentido aparecen como parte de la Educación Física formas legitimadas de prescripción de lo corporal, a saber los "bailes nativos" con una fuerte impronta civilizadora, conforme a los principios de modernización social.

Recuperando el sentido que históricamente tuvo la presencia de las danzas folklóricas en los diseños curriculares de la formación de docentes[1], advertimos que el único espacio de formación de maestros y profesores que, desde comienzos del siglo XX, ha sostenido de manera sistemática la enseñanza de estas danzas en la ciudad de Córdoba, ha sido el plan de estudio del profesorado de Educación Física. En este el tratamiento

1 Cabe aclarar que por la circunscripción metodológica abordamos los diseños curriculares de ISFD de la ciudad de Córdoba, aunque por el desarrollo empírico del trabajo hemos conocido diseños curriculares de otras provincias vinculados específicamente a la formación de profesores de danzas con diversas orientaciones.

de la enseñanza y el aprendizaje de las danzas ha quedado circunscripto al campo de la educación de lo corporal. En escasas circunstancias se registra la enseñanza de las danzas en la formación de profesores de música[2] y en el caso de la formación de maestros no ha existido un espacio curricular o una asignatura que lo sostenga de manera institucionalizada quedando así su presencia supeditada al criterio de los docentes que consideren valioso transitar por este aprendizaje.

La voz de los docentes

> "*...yo soy recibida en el ´86 de maestra superior; allí tuvimos tristemente seminario de folklore, digo tristemente porque fue un seminario que duró dos meses nada más, con distintas charlas, encuentros pero que* ***sería importante que realmente fuera una materia que esté dentro de las currícula de los profesorados.*** *Por eso te digo que la formación incluía eso, desconozco si se sigue llevando adelante*". (Entrevista N°3)

En las entrevistas realizadas registramos diversas experiencias formativas vinculadas a la enseñanza del folklore en la formación de maestros, entre ellas: seminarios específicos, tratamiento de las danzas en la preparación de actos en la residencia, docentes de educación física y música que los abordan como parte de su disciplina. En todos los casos se trata de experiencias puntuales que dependen más de una decisión personal del docente a cargo de la materia o una opción institucional, pero no registramos que la incorporación de estos saberes sea sistemática, permanente ni menos aun instituida en el diseño curricular[3].

El componente cultural identitario aparece sin lugar a dudas en el discurso de los docentes en ejercicio. Argumentan lo significativo que es aprender danzas y ritmos folklóricos como elementos, contenidos, saberes, prácticas que posibilitan el encuentro, la difusión y la recreación del patrimonio cultural argentino. Todos los informantes sostienen el valor simbólico que portan estos saberes en la transmisión de la cultura.

> "*Como elemento constitutivo de nuestra identidad multicultural y como espacio enriquecedor*" (Entrevista N°8)

2 En la ciudad de Córdoba debemos mencionar instituciones pioneras en cuanto a la incorporación de la danza folklórica en la formación de profesores de música: en Collegium y el Conservatorio Provincial, desde el cambio curricular operado en los ISFD de la provincia en el año 2001, el Instituto de Culturas Aborígenes, en la carrera de Técnicos en Folklore, a finales de los años `90 y el Polivalente de Artes de Bell Ville formando Maestros Nacionales de Danzas Folklóricas, hoy transformado en tecnicatura como parte del nivel superior.

3 En el momento de escritura del presente trabajo, (año 2009) la provincia de Córdoba estuvo abocada a la implementación de una optimización curricular para los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial que replantea la presencia de los lenguajes artísticos y entre ellos el lenguaje corporal como parte del campo de la formación general, introduciendo la consideración de las artes del movimiento como saberes a ser aprendidos por los docentes en formación," pretendiendo incidir en las disposiciones subjetivas de enseñantes y aprendientes, ampliando e incrementando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales" Documento curricular aprobado en diciembre 2008. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior.

> *"Sí son nuestras raíces, nuestra base, nuestro referentes, los bailes son sumamente útiles en nuestra labor docente, muchas veces no me animo a prepararlos por no conocerlos en particular."* (Entrevista N°3)

En igual medida que se reconoce su importancia, se admite tener desconocimiento para la transmisión y enseñanza de las danzas en la escuela por carecer de formación específica

La voz de los estudiantes

Las razones que los estudiantes esgrimen para avalar la incorporación de las danzas en sus prácticas pedagógicas son variadas, predominando fuertemente los sentidos vinculados a:

- La construcción de la identidad cultural en tanto las danzas posibilitan un contacto con saberes y prácticas del patrimonio nacional.

  > *"Sí, porque es importante conocer las raíces culturales de nuestro pueblo. Es necesario que nuestras escuelas lo enseñen, ya que son bienes culturales y la escuela debería darlos a conocer"* (Encuesta N°3)

- La interrelación de las danzas con disciplinas de las ciencias sociales como la historia y la geografía, argumentando que las danzas folklóricas se constituyen en un recurso pedagógico para aprender "otras cosas de la cultura, la historia, las regiones geográficas". (Encuesta N°7)
- El aprendizaje del bagaje motriz, coordinativo y expresivo en el caso específico de los estudiantes de educación física.
- Propuestas diferentes, más placenteras en las que el niño pueda disfrutar del movimiento corporal expresivo.

El aprendizaje de las danzas y ritmos folklóricos en función de la identidad cultural aparece validado desde la voz de estudiantes y docentes, aunque nos parece importante recuperar que se lo vincula a una identidad unitaria como si se tratara de una visión homogénea dominante en la construcción de la identidad.

La heterogeneidad multicultural que constituye a las sociedades actuales y los incesantes procesos de interacción presentes en todos los ámbitos de la cultura invalidan una visión homogénea de la identidad cultural. Esta percepción parece necesaria para comprender el entramado en el que se desarrollan los bienes simbólicos de la cultura, en particular en el contexto de transmisión, apropiación y recreación de saberes que promueven las casas formadoras de docentes.

Lugar que ocupa la danza en la subjetividad

> *" y empiezo a abocarme más a lo que es la danza folklórica, entonces esto también empieza a reflejarse en mis prácticas con los chicos."* (Entrevista N°2)

> *" estudié folklore, por una cuestión de sangre por parte de madre tengo descendencia española pero por padre tengo descendencia indígena, de los indios ranqueles."* (Entrevista N°3)

Rastreando la vinculación de los docentes con el aprendizaje de las danzas folklóricas en sus trayectorias escolares y en sus historias de vida advertimos que la huella del origen no está en lo curricular sino en la trayectoria personal, lo que motiva la decisión de trabajar la danza como contenido en su práctica profesional, independientemente de que se lo haya considerado o no en la formación del docente.

Adquieren en este sentido una fuerte carga simbólica las historias de vida, los mandatos familiares, las búsquedas personales, los aprendizajes ocurridos en espacios no formales como instancias estructurantes del lugar, el sentido, la prioridad que ocupan las danzas en las subjetividades y luego en las intenciones que subyacen para la transmisión de estos saberes en el espacio de la escuela. De acuerdo a los relatos de los docentes entrevistados hay evidencias de que las prácticas sociales acontecidas en las historias de vida de los sujetos actúan como un fuerte determinante en las decisiones pedagógicas de trabajar estos saberes desde procesos de enseñanza y aprendizaje.

Podemos caracterizar estas influencias sociales como: una inclinación a buscar en el aprendizaje de las danzas instancias de crecimiento personal del docente, un disfrute de estas prácticas afianzado en la historia socio-familiar del sujeto, su identidad familiar, sus ascendencias socio culturales; por mandato familiar trasladado de padres a hijos y como forma de vincular el folklore con sentimientos y afectos por los seres queridos.

Rastreo de la danza en la biografía escolar

Tanto en los docentes entrevistados como en los estudiantes encuestados observamos que el aprendizaje de las danzas folklóricas en las historias escolares transcurre en su gran mayoría durante la escolaridad primaria y vinculada a la preparación de los actos. La metodología que predomina en estos aprendizajes es la repetición, la copia, el seguir a la maestra o los pasos dibujados en el piso. Los datos de las encuestas permiten afirmar el sentido instrumental de la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en las historias escolares.

> *"Sí, en la escuela primaria bailé el pericón y un gato para un acto patrio lo aprendimos en cinco ensayos más o menos"* (Encuesta N°16).

Agrupamos el impactó del aprendizaje de las danzas en la biografía del docente en las siguientes categorías: quienes lo aprendieron por mandato familiar y sus decisiones de llevarlo a la escuela son nulas; quienes no lo aprendieron ni en su historia de vida, ni en la formación docente y al tener que abordar la danza para los actos escolares lo hacen de un modo fuertemente instrumental y quienes denotan un cambio neurálgico en su vida personal al haber aprendido danzas y deciden transmitirlas en la escuela de un modo vivencial y significativo.

Los sentidos que subyacen en los modos de transmisión de las danzas en la escuela no son ajenos a los procesos de internalización que ocurren con otros saberes en el campo de la cultura, saberes necesariamente influenciados por los modos en que fueron aprendidos. Es así como registramos la huella de lo subjetivo y su impacto en las decisiones de enseñanza que el docente operativiza en la inmediatez de su práctica cotidiana.

Implementación de la danza en la escuela

"Si el docente no lo conoce, no lo va a abordar, es así." (Entrevista N°9)

Intentamos dar cuenta de la trama simbólica que otorga sentidos a las representaciones que los sujetos comparten acerca del lugar que tiene el uso de las danzas populares en la estructura escolar. Desde las percepciones recabadas encontramos una reiterada y necesaria presencia de las danzas en los actos escolares aunque estas no sean trabajadas como contenido durante el ciclo escolar. Advertimos, al caracterizar los sentidos que adquieren las danzas en la escuela, pares conceptuales o binomio en oposición que ha actuado para el equipo de investigadores como categoría analítica que organizó el material empírico.

Binomio Danzas – Actos Escolares

Institucionalmente el uso de las danzas aparece legitimado en los actos escolares. Esta práctica moviliza a toda la comunidad educativa aglutinando intenciones que no están habitualmente presentes en el aula. La lógica del abordaje está ligada al espectáculo, desvinculándolo de las lógicas del aprendizaje y del sentido social y cultural de las danzas.

En gran parte de las experiencias registradas se trata de un aprendizaje forzado, descontextualizado, en las que prima la lógica del mostrar por sobre la construcción cultural. Esto está acompañado de un imaginario social que la comunidad educativa reproduce alentando dicha lógica: la puesta en escena de los bailes, la vestimenta, los trajes, la producción del espectáculo y el deseo de los padres de ver bailar a sus hijos.

> *"...la danza en la escuela aparece como el gran ausente, salvo puntualmente para los actos que aparece con un sentido totalmente descontextualizado y que tiene que ver con el baile en los actos."* (Entrevista N°6)

Las danzas no conforman en sí parte de un proyecto institucional, sino que están estrechamente asociadas a las efemérides y, en este sentido, registramos que las docentes vivencian como problemática la preparación de actos que incluyen el armado de una danza para una fecha patria, su preocupación reside en tener que recurrir a alguien que sabe para enseñar las danzas a los niños, que puede ser de la comunidad inmediata como padres, vecinos o los mismos niños que concurren a academias de danzas.

Vemos que los docentes saben bailar las danzas pero no saben cómo enseñarlas.

> *"Yo me siento capaz para un montón de cosas, para hacer glosas, títeres, teatro; mi participación en los actos escolares es muy buena. Pero donde yo siento que hago agua siempre es en los bailes. Siempre tengo que estar pidiendo colaboración a compañeras mías o a gente fuera de la escuela, como me pasó ahora para el acto de fin de año"* (Entrevista N°8)

El binomio danzas – actos escolares propicia un modo de aprendizaje supeditado al producto y pocas veces al proceso.

> *"Venía la fecha patria, venía el acto entonces ahí dos semanas antes empezaba el ensayo y ahí se enchufaba la danza folklórica."* (Entrevista N°7)

Para algunos docentes el uso de recursos artísticos en el acto escolar posibilita el desarrollo de otras capacidades en los alumnos que en el contexto áulico no son legitimadas como aprendizajes válidos; hay niños/as que al actuar denotan habilidades, destrezas, saberes que los posiciona de manera diferenciada en relación con su desempeño ante los contenidos exclusivamente intelectuales.

Advertimos que en su gran mayoría, los docentes argumentan que las danzas folklóricas deberían usarse no solamente para los actos escolares sino como un proceso de aprendizaje durante el año integrado a otras materias.

Sentidos que porta la enseñanza de las danzas populares en la escuela

> *" que sea un proyecto progresivo, que en el jardín y el primer ciclo sea una instancia vivencial, lúdica también donde los chicos tengan contacto con su cuerpo, con la música, con los ritmos, con los pasos "* (Entrevista N°5)

La enseñanza de las danzas folklóricas constituye un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos sistematizados a lo largo del tiempo, que requieren para su transmisión de una serie de elementos técnicos como: la sensibilización rítmica, la internalización de los pasos, el aprendizaje de los diferentes esquemas coreográficos y el conocimiento de las estructuras tradicionales de los géneros musicales y coreográficos folklóricos.

Consideramos que en la transmisión de las danzas subyacen modos de concebirla, posicionamientos teórico metodológicos respecto a lo que son las danzas, sus sentidos, sus modos de conformación histórica. Estos aspectos que están involucrados pedagógicamente en los modos de apropiación y transmisión de las mismas, que conlleva opciones didácticas que priorizan por momentos lo coreográfico, lo rítmico, lo expresivo, la composición, la recreación de estas prácticas y saberes. Los modos de enseñanza que podemos categorizar en función de la lectura de los datos están agrupados según prioricen, más o menos, algunos de los aspectos arriba mencionados. Entonces decimos:

a) a) Lo coreográfico ligado al mostrar pareciera quedar vinculado a modos de enseñanza técnico.

b) b) La revalorización de lo rítmico y expresivo vinculados a modos de enseñanza artísticos y creativos.

c) c) La propuesta como construcción socio cultural sitúa las danzas en su contexto de origen e intenta dar cuenta de sus transformaciones.

a) Lo coreográfico ligado al mostrar.

Cuando las prácticas de enseñanza de las danzas populares priorizan cuestiones ligadas a lo coreográfico y el abordaje metodológico tiene por finalidad el "mostrar", priman procedimientos de enseñanza técnico/ instrumentales que enfatizan aprendizajes en términos de resultados observables en conductas motoras ligadas a la resolución de los pasos, destrezas, posturas, coordinación de movimientos, memorización de esquemas coreográficos. El ámbito en el que estos saberes se materializan son generalmente los actos escolares. Estos modos de abordaje metodológico de las danzas en las escuelas agrupan las siguientes características: instrumentales; copiando técnicas y pasos sin transmitir el sentido que tienen; no hay procesos de aprendizaje vivenciales, el docente ocupa un lugar central de protagonismo en la transferencia de estos saberes.

Esta opción metodológica también está ligada a la selección de danzas. Las mismas se eligen para ser enseñadas en el contexto escolar priorizándose un modo de bailar ligado a la estética del siglo XIX, sin considerar su evolución dinámica en el tiempo o adhiriendo a las versiones comerciales y hegemónicas por las que circulan estas prácticas culturales.

"Curricularmente han quedado fuera las danzas aborígenes Se legitima una forma de folklore, lo que se manifiesta en mencionar "ciertas" danzas en la escuela." (Entrevista N°7)

Como todo saber centrado exclusivamente en lo técnico, la transmisión de las danzas y ritmos populares simplifican su sentido y se las baila mecánicamente. Es por esta razón que surge la hipótesis de que el aprendizaje de las danzas se va separando de la función social con la que se gestó (fuera del contexto de creación).

"La escolarización con las características tan fragmentadas, estereotipadas, mecanizadas, a través de la repetición del paso. La coreografía como eje central. Y bueno también de lo simbólico de la danza. El simbolismo de lo que representa cada una de ellas. O las características particulares de cada región. No existe en las escuelas, está ausente, y por eso digo se trabaja características desde la rigidez de las posturas. Desde una visión solo histórica, lo que se bailaba del 1800 y con las características del 1800. No la posibilidad de apropiarse de recrearla, desarmarla, jugar con ella " (Entrevista N°2)

b) La revalorización de lo rítmico y expresivo.

Cuando en las prácticas de enseñanza de las danzas populares se priorizan cuestiones ligadas a lo expresivo se apunta a un aprendizaje vivencial desarrollando lo motriz, lo emocional y lo intelectual de modo integrado, recuperando una forma personal de aprendizaje donde el sello de cada persona se manifiesta en consonancia con sus bagajes contextuales. Lo expresivo recupera el contacto con el juego, el propio cuerpo, el compartir un espacio colectivo. Además parte de lo vivencial abordando primero la comprensión afectivo-corporal y posteriormente la apropiación intelectual de los bienes culturales que se proponen transmitir, integrando estas dimensiones a veces escindidas en nuestra cultura.

"la coreografía uno la puede copiar de cualquier libro, pero la vivencia y el sentido expresivo, el significado que tiene un pañuelo, un castañeo, o por qué los brazos…no" (Entrevista N°1)

Cuando el docente se corre de lo instrumental, de la repetición del paso, del énfasis en la coreografía para posibilitar a los niños el placer por bailar, necesita recuperar los saberes que los alumnos traen. Por lo cual, se arriesga a introducirse en un lugar que no sabe a dónde lo conduce. Esta perspectiva no centra el eje en la cultura escolar sino que se corre hacia las expresiones culturales que los chicos poseen mientras que en el saber instrumental los aprendizajes se centran en objetos culturales que están fuera del sujeto alumno y que deben ser internalizados; la perspectiva vivencial parte de los saberes

previos, de sus entornos culturales, con la pretensión de reconstruirlos a partir de la vivencia del sujeto.

Desde una concepción de enseñanza vivencial el docente actúa como una suerte de andamiaje que se retira progresivamente, lo que supone para la escuela tolerar la incertidumbre de ver qué hacen los chicos, qué traen, superando las concepciones disciplinadoras. Hay docentes que sienten que la clase se descontrola cuando los niños van, vienen, deciden, proponen, hacen, traen sus saberes, irrumpen en el espacio. La perspectiva de lo vivencial prioriza el protagonismo del alumno en la construcción del aprendizaje y concibe al grupo clase con igualdad de posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades, generando un ámbito donde todos puedan bailar y no solo los que saben.

La enseñanza vivencial de las danzas supone transitar con el alumno un camino de sensibilización rítmica, de predisposición corporal para abordar diferentes formas musicales y coreográficas, de contacto con las posibilidades motrices, preparando al sujeto para encontrar casi por descubrimiento, orgánicamente y no por imposición, las formas coreográficas de las danzas. Se prioriza el contenido por sobre las formas convencionales de las danzas folklóricas. La vivencia pasa por una dimensión fuertemente subjetiva que involucra lo racional, lo emocional y lo corporal de un modo placentero para el sujeto de aprendizaje.

> *"...en un momento de la clase, viste esta cosa del bailar y yo no los dejaba, porque era primero el paso, segundo la vuelta y tercero el zarandeo, no los dejaba bailar, porque eso no es bailar. Después me di cuenta, los chicos empezaron a decir, déjenos, déjenos a nosotros, pero yo digo "si ustedes no saben bailar la chacarera". Bueno, dije no importa y efectivamente pude dejarlos y les puse la música y ellos bailaron su chacarera recordando y recuperando lo que ellos ya han bailado alguna vez y la verdad es que fue una experiencia increíble y ellos lo disfrutaron y lo disfrutamos nosotros."* (Entrevista N°13)

c) La propuesta de enseñanza como construcción socio cultural.

La perspectiva de enseñanza que acentúa lo cultural sitúa a las danzas folklóricas desde una visión amplia considerándolas como una práctica más dentro de las expresiones culturales folklóricas. A su vez, privilegia la recuperación del sentido histórico que portan, reconstruyendo en su transmisión el contexto de creación, pero no con una mirada anquilosada en el tiempo sino con una visión transformadora de la tradición, articulando lo tradicional con las manifestaciones culturales actuales de un modo dinámico.

Esta perspectiva de enseñanza de las danzas en la escuela recupera los sentidos de las mismas posibilitando su reconstrucción actual con las características que los niños, adolescentes y jóvenes tienen hoy. Esta mirada en términos de metodología de la ense-

ñanza recupera el aspecto experiencial en la transmisión y apropiación de las danzas y la música, ampliando la concepción en sus aspectos macro sociales y propiciando en la escuela un rol más protagónico en esta opción cultural, política y pedagógica; ya que es necesario dar cuenta de lo folklórico como construcción histórico-cultural desde la confluencia de diversos campos disciplinares de las Ciencias Sociales y Artísticas para su tratamiento curricular en la escuela.

En este sentido, la propuesta de abordaje interdisciplinario va en consonancia con esta mirada que supone una práctica de trabajo institucional con escasa tradición en la escuela.

> " *desde allí partir hacia la enseñanza de la lengua, la relación con la geografía, con la historia, con un recorrido para que los niños puedan entender cómo se fue gestando la patria desde los primeros aborígenes hasta la época de la colonización, las invasiones se puede hacer perfectamente relación y es más estoy convencida que los niños entenderían nuestro ser nacional y de dónde venimos y entenderían muchas cuestiones que en el mundo de hoy suceden en nuestra política y economía*" (Entrevista N°12)

En el escenario de las prácticas de enseñanza de lo corporal y de las danzas en la escuela, pugnan fuerzas instituyentes que posibilitan otros modos de abordar la danza y la cultura popular. Estas fuerzas develan estrategias innovadoras institucionalmente acompañadas por proyectos educativos que le dan a las danzas espacios más jerarquizados en el escenario de las prácticas educativas.

La cultura popular no tiene rostro en la escuela

> "*Yo creo que tiene que ver con el lugar que ha tenido en estos últimos años la cultura nacional y las manifestaciones populares de la Cultura. Por otro lado la misma estructura del formato escolar digamos que también hace que en la formación de los docentes no tenga esa perspectiva ( ) El problema son las características con que esto se ha transmitido que tiene que ver con las características que hoy se encuentra encerrada de algún modo la escuela.*" (Entrevista N°2)

Las danzas ocupan una posición tangencial en relación con otros saberes más legitimados socialmente en la escuela. Entre los docentes entrevistados hay posiciones que reconocen esta tangencialidad enmarcando las danzas folklóricas en el campo de la cultura popular y en este sentido perciben ausencias, desconocimientos, concepciones erróneas, descontextualizadas, ligando a su vez este diagnóstico de situación, a la

cultura escolar que fragmenta los aprendizajes. En el contexto de la escuela los saberes que se legitiman para su transmisión pasan por un proceso de selección cultural cuyo recorte deja fuera algunas prácticas, conocimientos y experiencias e incluye otras, configurando así el binomio *saberes populares–cultura legitimada***.** De esta manera, se posiciona a la *cultura legitimada* como parte de los saberes escolares relevantes y dificulta la presencia y permanencia de los *saberes populares* en la escuela, lo que se manifiesta en las danzas que no se conocen, la desvalorización de lo autóctono y el silenciamiento de las expresiones populares.

> "*...Los árboles autóctonos los conocen más los chicos que los maestros. Los maestros pueden saber los nombres pero los chicos te dicen ese es Entonces todo lo que es la zona de las sierras por ejemplo los chicos lo tienen absolutamente claro.*" (Entrevista N°14)

Las prácticas ligadas a la cultura de lo corporal, lo expresivo y artístico parecieran circular con menor legitimidad que las asignaturas que privilegian lo intelectual, constituyendo lo que llamamos el binomio cuerpo-mente donde lo intelectual adquiere preeminencia en relación con lo corporal. La paradoja de este binomio parte de supuestos que ubican el hacer y el sentir en el cuerpo y el pensar en la cabeza, desconociendo otras dimensiones cognitivas: lo corporal, emocional, intelectual como procesos cognoscitivos que interactúan en la experiencia vital del sujeto.

El cuerpo es una construcción simbólico social que en el ámbito escolar adquiere un sentido particular, Le Breton (2006) hace referencia al *cuerpo polisémico* en tanto infinidad de percepciones de y sobre el cuerpo, el cual existe cuando el hombre lo construye culturalmente. Sostiene que los significados de lo corporal se van modificando con el tiempo y con los cambios sociales. Furlán A. (1997) aporta la categoría de *cuerpo políglota* para hacer referencia a la multiplicidad de variables que atraviesan a un sujeto y que se expresan simbólicamente en muchas lenguas, gestos, portes, vestimentas, destrezas y formas de moverse.

Gran parte de las experiencias educativas en la escuela han negado este aspecto políglota y polisémico del cuerpo dejando de lado otras dimensiones de lo corporal como lo social, lo erótico, lo sexual, lo expresivo. Estas han creado un monolingüismo que ha excluido a estas otras dimensiones como una suerte de silenciamiento de las diversas formas y sentidos que adquiere la corporeidad en la vida social. Estereotipos culturales del movimiento y del uso del cuerpo impregnan las prácticas escolares.

Cultura mediática y escuela

Cuando los actores institucionales intentan proponer ritmos y danzas populares para abordar en la escuela, aparecen primero las prácticas culturales que los medios

de comunicación ponen en la escena mediática, instalados como modas permanentemente cambiantes, emergiendo prioritariamente los ritmos que circulan de modo comercial.

Si la escuela abre el espacio a la danza lo hace dejando que los niños irrumpan con sus ritmos, sus bailes, lo que les gusta cotidianamente, lo que está de moda, reggaetón, cumbia, cuarteto, árabe mientras que lo folklórico aparece desde el lugar de lo tradicional.

Se ponen de manifiesto los cambios actuales, producto de la globalización y la mercantilización de los productos culturales. En un intento por recuperar lo que los alumnos traen como bagaje cultural, advertimos que los medios de comunicación determinan en gran medida las elecciones de los chicos y también algunas opciones pedagógicas de los docentes. Ahora bien, cuando la escuela tiene que proponer contenidos que involucran a la cultura local o regional (las identidades que conforman el entramado cultural de este país) priman experiencias de desconocimiento e incertidumbre. De algún modo, nos encontramos con una escuela que reclama aprender a trabajar con el bagaje cultural autóctono.

¿Qué hace la escuela frente a la cultura mediática? Es un núcleo problemático no resuelto que fluctúa entre la política educativa, las prácticas instituidas, y las propuestas personales de docentes que intentan introducir modos alternativos, divergentes de abordar lo cultural, lo artístico, lo expresivo. La enseñanza de las danzas y la música conlleva en su interior una tensión permanente entre lo que los alumnos traen como saberes previos, fuertemente impregnados de la cultura mediática, y la propuesta cultural que la escuela debe seleccionar para ser enseñada.

La institucionalización de nuevas formas parece exigir un proceso que pueda desbordar el formato escolar conocido para imaginar otros modos posibles de trabajar. Es en esa frontera difusa entre lo instituido y lo instituyente que los docentes reclaman la institucionalización de procesos que recuperen el trabajo con la corporeidad, con el cuerpo expresivo, lúdico, comunicativo, sensible y con los múltiples ámbitos de las manifestaciones populares de la cultura local.

> "*...en mi Programa, tengo una unidad temática que es la expresión corporal con acento en la danza, y en contra de mis supuestos, es la unidad que más convoca, donde abre el espacio para todos, donde todos participa. Yo no he encontrado un contenido que sea tan funcional a la inclusión como la danza.*" (Entrevista N°13)

CONCLUSIONES

A modo de cierre

Desde los múltiples sujetos entrevistados o encuestados se reconoce la importancia de conocer como docentes las danzas y la música de este país bajo el sentido de la identidad cultural, de la transmisión de las raíces, aunque no haya instancias sistematizadas o instituidas en la estructura escolar que lo posibiliten hasta el momento.

Damos cuenta de la escasa presencia de las danzas folklóricas en la formación docente aunque se reconozca el valor identitario que justificaría su abordaje en el currículo de la formación docente, quedando abierta la pregunta sobre la significación de este componente identitario en el marco de la heterogeneidad multicultural de las sociedades actuales.

Al mismo tiempo que se reconoce la importancia cultural que tienen estos saberes en la conformación de la identidad colectiva, se admite tener desconocimiento para la transmisión y enseñanza de las danzas en la escuela por carecer de formación específica al respecto, aunque en algún momento de la trayectoria los docentes en ejercicio hayan tenido que hacer uso de estos saberes escasamente institucionalizados en el concierto de las prácticas escolares.

La danza es un contenido abordado, utilizado en el contexto escolar, pero por carecer de espacios de aprendizaje sistemáticos es un saber escasamente instituido, débilmente legitimado aunque validado como necesario por diversos sentidos.

Consideramos que el contenido que se aborda vinculado a las danzas folklóricas está asociado a la trayectoria personal del docente. En el análisis se fue configurando la hipótesis interpretativa de que la enseñanza de las danzas folklóricas en la escuela está legitimada más por la trayectoria de vida del docente que por propuestas pedagógicas institucionales. Pareciera que la apropiación de estos saberes (escasamente instituidos en la trayectoria escolar que se da fuera de la escuela, más bien en el seno familiar o en espacios socio educativos) cobra dimensiones significativas para el docente cuando está anclado en vivencias configurantes de la personalidad, el sentir, el hacer y el pensar del sujeto. Podemos afirmar que los modos de transmisión de las danzas y sus sentidos en la escuela están íntimamente relacionados con las formas en la que estas prácticas culturales fueron aprendidas en su historia de vida, en sus vínculos, gustos y opciones culturales.

Buscamos dilucidar los sentidos que subyacen al uso de la danza en la escuela y vinculamos estos sentidos a enfoques de enseñanza tratando de explicitar las concepciones que subyacen en los modos de transmisión y apropiación de estos saberes que suponen opciones didácticas. Se reconstruyen tres sentidos asociados a su vez a binomios antagó-

nicos y/o funcionales como: danzas"actos escolares, enseñanza instrumental"enseñanza vivencial, cuerpo"mente, saberes populares" cultura legitimada.

Los sentidos que tiene la enseñanza de las danzas en las escuelas se agrupan en las siguientes categorías: lo coreográfico, lo rítmico "expresivo y lo socio" cultural, remitiendo a opciones didácticas que potencian los aspectos técnicos o instrumentales, artísticos o creativos y político culturales.

Consideramos que en estas perspectivas de enseñanza, que reconstruimos a partir de las categorías mencionadas, subyacen posicionamientos de los docentes y las instituciones respecto a la finalidad educativa de abordar las danzas en la escuela. Los sentidos son diversos, complejos de dilucidar, pero transitan los caminos del hacer y el mostrar, también los del sentir y vivenciar, hasta los de reconstruir las identidades sociales.

Abordar prácticas culturales vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las danzas implica atravesar, de múltiples maneras, significaciones que se explicitan con mayor rigor desde el lenguaje de la corporalidad que el de la palabra. El trabajo desarrollado invita a dilucidar qué tiene para aportarle la danza al campo educativo, desde un recorte muy específico como lo es la danza folklórica y las connotaciones que esta tiene en el sistema educativo, en el contexto cultural de una ciudad, propiciando narrativas instituyentes en la escuela.

A partir de estas consideraciones alentamos el diseño e implementación de propuestas en el contexto escolar que contemplen en sus formulaciones los sustratos culturales heterogéneos, las idiosincrasias regionales, barriales, comunitarias, locales, que componen grupos sociales muy diversos a los que hoy se enfrenta la tarea educativa, visualizando estas expresiones en su carácter de vigencia, funcionalidad social, portadoras de cosmovisiones propias del entorno socio-cultural para la formación de "sujetos multiculturales", capaces de coexistir y convivir en esta diversidad de mundos culturales que habitamos y nos habitan.

BIBLIOGRAFÍA

BLACHE M; DUPEY A. M.; COUSILLAS A.M. y otros (1994). Perspectiva del Folklore. En M. LISCHETTI (Comp.), *Antropología* (pp.53-66) Buenos Aires: Eudeba.

BOURDIEU, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. BOURDIEU (Ed.), *Cosas Dichas*. (pp. 127-142). Buenos Aires: Gedisa.

FURLAN, A. (1997, septiembre) *Cuerpo políglota*. Ponencia presentada en el Instituto del Profesorado en Educación Física, Córdoba, Argentina.

GARCÍA CANCLINI, N. (1992) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.

GEERTZ, C. (1987). La Interpretación de las Culturas. México: Gedisa.

LE BRETON, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ORTIZ, F. (1991). *Estudios etnosociológicos.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

RODRÍGUEZ, K. (2000). *Desde los talleres universitarios de folklore hacia la comunidad, una experiencia que se multiplica*. (Manuscrito no publicado). Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

VEGA, C. (1956). *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires: Ricordi.

La Convocatoria a Proyectos Concursables de Investigación Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas es una de las líneas de Desarrollo Profesional promovidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que apunta al desarrollo de comunidades de aprendizaje centradas en las necesidades del sistema educativo jurisdiccional.

Se trata de un trayecto formativo en y a través de la investigación de problemas de enseñanza llevado a cabo por equipos conformados por formadores y estudiantes de institutos superiores de formación docente del sector estatal.

La coordinación de Investigación Educativa del INFD promueve formas de acompañamiento de los equipos institucionales en las distintas etapas de la investigación: el diseño, la realización del trabajo de campo y la escritura de los informes finales de investigación a través de encuentros presenciales y del trabajo en entornos virtuales que contribuyen a la conformación de redes institucionales.

Mediante esta obra, ponemos a disposición de todos, una selección de los trabajos realizados por equipos institucionales de diferentes jurisdicciones de nuestro país, dando cumplimiento a la normativa que impulsa el desarrollo de la investigación como una de las funciones del sistema formador.

Los trabajos seleccionados refieren a problemas de enseñanza en diversas áreas temáticas y fueron realizados con metodologías heterogéneas que permitieron generar respuestas a las preguntas centrales de cada investigación.

Hacer públicos estas producciones es un modo de validar la producción de conocimiento en los institutos que se verá fortalecida a través de las contribuciones y críticas que otros colegas puedan aportar.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

ISBN 978-950-00-0948-5