

2

La investigación en la formación docente

Selección de Informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



**Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner**

**Jefe de Gabinetes del Ministro
Cdor. Jorge Capitanich**

**Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni**

**Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk**

**Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza**

**Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani**

**Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari**

La investigación en la formación docente

Selección de Informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008

Inés Cappellacci (Comp.)



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

Área de Investigación - Dirección Nacional de Formación e Investigación

Instituto Nacional de Formación Docente

Coordinación: Inés Cappellacci

Autores: Alicia María Bravino, Leonardo Piazza, Luis Volkmann, Joaquina Zuloaga, Ana Scopel, Leandro Luna, Marcelo Chalar, Daniela López, Georgina Hogg, Virginia Gómez, Leonardo Siccardi, Estela Biancotti, María Eugenia Aragón, Erica Sola Pérez; Romina Ledesma, Florencia Aime, Fernanda Giordanino, Rita Rolotto, Natalia M. Fattore, Sandra Bembo; Analía R. Calafato; M. Paula Marini, Ana M. Pereira, Rosalía Mondelo, Ana Paula Canudas, María Cristina Castro, Gisele Soledad Fernández, Marisa Carmen D'Aquino, Carlos Andrés Martín, Juan Cruz Pincitoli, Daniela Analía Sánchez, Gustavo Torre, Oscar José María Lossio, María Cecilia Bustos, María Eugenia Barbero, Viviana Massobrio, Alicia Giarrizzo, Liliana Prodan, Norma Del Buono, Verónica Rebaudino, Claudia Buenaventura, Sandra Verdun, Anabel Oviedo, Fabiana López, Liliana Beatriz Ressa, Sergio Edgardo Espósito, Alejandra Morán Miotti, Susana Alba, Gabriela Tagliavini, Ana Mercedes Yurcic, Gabriela Chiarotto, Viviana Elizaincín, Griselda Luz Montenegro, Fabiana Andrea Giorgio, L. Amine Habichayn, Pablo Ruiz Díaz, Cecilia Kolic, Natalia Perez, Mariana Gericke, Lía del Valle Álvarez, María Elvira Giménez, Norma Beatriz Politti, Carolina Lezcano, Claudia Valdéz, Micaela Gorena, Eliseo Soraire, Nancy Ganz, Patricia Arias, Paula Vainikoff, María Paz Cortez, María Paz Marote Pablo Pereyra, Mercedes Susana Ponce, Carolina Trigueros, Analía Verónica Tita, María Flavia Cuello, Verónica Videla.

Colección: Investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente.

La investigación en la formación docente : Selección de Informes de la convocatoria de proyectos de investigación 2008 / Alicia María Bravino ... [et.al.] ; compilado por Inés Cappellacci. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2013. E-Book. - (La investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente)

ISBN 978-950-00-1004-7

1. Formación Docente. 2. Investigación Educativa. I. Bravino, Alicia María II. Cappellacci, Inés, comp.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 20/11/2013

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

INDICE

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1: CIENCIAS NATURALES.....	10
INCIDENCIA DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CAMBIOS ACTITUDINALES PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL SECUNDARIO	11
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO DE JOVITA, PROVINCIA DE CÓRDOBA. ANÁLISIS DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS IDENTIFICADOS Y POSICIONAMIENTO DOCENTE ANTE LOS MISMOS	29
CAPÍTULO 2: CIENCIAS SOCIALES	47
LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSMISIÓN DE LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE: REPRESENTACIONES Y CONTROVERSIAS. UN ANÁLISIS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE ROSARIO.....	49
LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA RECIENTE Y LAS MEMORIAS EN CONFLICTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR.....	76
EL USO DE FOTOGRAFÍAS AÉREAS VERTICALES Y DE IMÁGENES SATELITARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. POSIBILIDADES Y DIFICULTADES EN RELACIÓN CON LOS SABERES DOCENTES	93
CAPÍTULO 3: INCLUSIÓN Y PERMANENCIA	115
LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA DE RETENCIÓN/INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO. UN ESTUDIO DE CASO EN LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ISFD N° 11.....	116
TRAYECTORIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS REPRESENTACIONES DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 5° AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA ADULTOS.....	141
CAPÍTULO 4: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA	161
LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA. ALFABETIZACIÓN INICIAL Y DISCIPLINAS ESCOLARES	163
LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORADOS DE DANZA CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA Y EXPRESIÓN CORPORAL: LOS USOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	196
LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEL RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL Y DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ÁMBITOS	

INSTITUCIONALES DE FRONTERA. RELACIONES POSIBLES EN LA PRODUCCIÓN DE RESÚMENES	213
CAPÍTULO 5: PROBLEMÁTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	232
LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS DE LA DANZA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GCBA	233
LAS REPRESENTACIONES QUE TRAEN LOS SUJETOS QUE ELIGEN LA CARRERA PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU INCIDENCIA EN EL CURSADO DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA: UN ANÁLISIS SITUACIONAL EN EL INSTITUTO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, AÑO 2010 EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.....	233

PRESENTACIÓN

La investigación educativa es una de las funciones básicas del nivel de Educación Superior, contemplada en el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206). En este sentido, desde la política nacional de formación docente se incentiva la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y la sistematización de propuestas que aporten a la reflexión y la mejora de las prácticas educativas. Se propone también la coordinación y articulación de acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente (ISFD), las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Así, desde el 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) lleva adelante la función de investigación enmarcada en lo planteado en la Estrategia 8 del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07). Actualmente se encuadra en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12), en la línea de trabajo IV, que propone el fomento de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente; la producción de conocimiento en áreas de vacancia, la difusión de las producciones y la articulación de acciones de investigación, desarrollo profesional, formación docente continua y TIC, 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.

Una línea de trabajo fundamental para materializar esta función es la Convocatoria de Proyectos de investigación “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” destinada a los ISFD de gestión estatal de todo el país. Esta convocatoria se desarrolla anualmente con la intención de fomentar y fortalecer la producción de conocimiento en los ISFD; promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo; promover el análisis de prácticas pedagógicas; favorecer la conformación de equipos de docentes y estudiantes de los ISFD para la construcción colectiva de conocimiento; difundir los resultados de las investigaciones a los ISFD y a las demás instituciones educativas del sistema educativo, tendiendo puentes entre las prácticas de

investigación y las prácticas educativas, con el propósito de que se constituyan en insumos para diseñar y/o implementar estrategias que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para acompañar el desarrollo y puesta en acción de las investigaciones esta coordinación realiza, entre otras acciones, talleres metodológicos y de escritura académica de informes finales de proyectos financiados de ISFD de todo el país. Estos informes son evaluados por los miembros de la Comisión de Evaluadores Externos, quienes también participan en la selección inicial de los proyectos.

Resulta indispensable dar a conocer, discutir, contrastar, interpretar y validar los resultados alcanzados por estas producciones. Esto permite usar y analizar la información producida por los ISFD; generar redes de trabajo y espacios de debate sobre los posibles usos prácticos de los resultados de las investigaciones; colaborar en la formación de investigadores en los ISFD. De esta forma las acciones de difusión e intercambio resultan indisociables de los procesos de investigación.

Esta difusión puede realizarse de diversas maneras: en soporte papel y en soporte digital; como informes finales, libros, capítulos de libros, artículos, ponencias, dossiers, estados del arte, bibliografía de espacios curriculares. De esa forma, varios son los espacios específicos para su lectura y discusión: ateneos, reuniones institucionales, reuniones interinstitucionales, jornadas, congresos, aulas, bibliotecas.

En esta oportunidad, la Coordinación de Investigación Educativa del INFD, continuando con la política de difusión de resultados de investigación, presenta un conjunto de informes correspondientes a la Convocatoria de proyectos de investigación “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” del año 2008. Estos informes son producto de investigaciones teóricas y empíricas que responden a problemáticas educativas identificadas por los equipos de investigación. Aportan a la construcción de marcos teóricos y estados del arte; a la difusión de experiencias y a la reflexión sobre las prácticas educativas e institucionales.

Los informes seleccionados fueron organizados en cinco capítulos de acuerdo con las áreas temáticas que abordan: Ciencias Naturales; Ciencias Sociales, Inclusión y Permanencia; Prácticas de lectura y escritura Problemáticas de Educación Física.

El camino recorrido nos permite ser optimistas sobre los resultados de este diálogo entre la investigación y las prácticas educativas. Podemos afirmar que resulta de mucha utilidad para estudiantes y docentes, a ISFD y autoridades educativas visibilizar estas producciones para reflexionar sobre lo que se hace, distinguir los principales problemas y pensar posibles estrategias de intervención.

Por todo ello, la Coordinación de Investigación Educativa del INFD espera que esta serie de publicaciones se convierta en un aporte más en la identificación de

complejidades propias del sistema formador y del sistema educativa, con la certeza de que no hay ninguna posibilidad de inclusión social sin una educación de calidad.

Coordinación de Investigación
Instituto Nacional de Formación Docente

CAPÍTULO 1: CIENCIAS NATURALES

Este capítulo tiene como propósito poner a disposición los informes finales de dos investigaciones que indagan en cuestiones vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales en Nivel Primario y Secundario.

En primer lugar presentamos el informe de resultados de la investigación *“Incidencia de un trabajo de investigación sobre los cambios actitudinales para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en el Nivel Secundario”* desarrollada en el contexto del Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Bernardo Houssay” de Capilla del Monte, Córdoba. Este trabajo busca analizar los cambios actitudinales ante el aprendizaje, en alumnos del ciclo superior de una escuela secundaria, antes, durante y después de participar de una experiencia de investigación en Biología.

En segundo lugar se pone a disposición el informe confeccionado por investigadores del Instituto Superior de Formación Docente “Martha A. Salotti” de la localidad de Jovita, Córdoba. Este trabajo recoge los resultados de la investigación *“La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas de Nivel Primario de Jovita, provincia de Córdoba. Análisis de obstáculos epistemológicos y metodológicos identificados y posicionamiento docente ante los mismos”*. La misma intenta avanzar en el conocimiento sobre los campos y/o temas de las Ciencias Naturales que generan más dificultades en las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas primarias de la localidad, las causas a las que se deben las mismas, y las actitudes que asumen éstos antes las dificultades identificadas.

INCIDENCIA DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CAMBIOS ACTITUDINALES PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL SECUNDARIO

PROYECTO N° 373

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director: Alicia María Bravino

Integrantes: Leonardo Piazza; Luis Volkmann; Joaquina Zuloaga; Ana Scopel; Leandro Luna, Marcelo Chalar; Daniela López; Georgina Hogg; Virginia Gómez

Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Bernardo Houssay”, Capilla del Monte, Córdoba

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto surge como un trabajo de interacción entre los docentes de las áreas pedagógicas y específicas del Profesorado de Biología a fin de realizar acciones sobre el desinterés de los estudiantes del Nivel Secundario por las Ciencias Naturales. Las estrategias pedagógicas para la enseñanza de las ciencias necesitan de esta articulación permanente, ya que reúnen con un mismo fin a las Ciencias Sociales y fácticas, de conocida controversia tanto a nivel epistemológico como en la práctica docente. Un aspecto original y relevante de esta investigación es la ejecución de dos proyectos en uno, ya que la estrategia de intervención pedagógica por sí misma constituye un trabajo de investigación específico en Ciencias Naturales, cuyos resultados serán de suma importancia en dicha área. Con este procedimiento se evaluará el impacto de la intervención pedagógica sobre los cambios actitudinales en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Es muy importante considerar y distinguir los dos niveles de proyectos para comprender el presente trabajo, ya que ambos se ensamblan, interactúan y condicionan permanentemente. De ahora en más llamaremos al primer nivel P.I.A. (Proyecto de Investigación sobre Actitudes) y al segundo nivel P.E.E.A. (Proyecto Específico Especies Autóctonas) Nuestro objetivo fundamental del P.I.A. fue analizar los cambios actitudinales, en alumnos del Nivel Secundario que participaron del P.E.E.A.; evaluar en qué momento del proceso de investigación que llevan adelante los alumnos se producen cambios actitudinales significativos para el aprendizaje de la ciencia y cuáles son las actitudes predominantes. La pregunta problema eje del P.I.A. es ¿cuáles son los cambios actitudinales ante el aprendizaje de las Ciencias Naturales de los alumnos de 4º y 5º año del Ciclo Superior de una escuela secundaria de La Falda, Córdoba, cuando participan de una investigación específica en biología (P.E.E.A.)?

La estrategia pedagógica de la puesta en marcha de un proyecto específico sobre especies autóctonas de la zona (P.E.E.A.) se llevó a cabo con alumnos que cursaban 4º año durante 2009 y continuaron en el proyecto durante el año 2010, mientras

cursaban 5º año de la orientación Ciencias Naturales del ciclo de especialización de la escuela. En este proyecto fue muy importante la interacción con investigadores universitarios de la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Buenos Aires, Laboratorio Sierras, Sede Punilla, creando así un equipo de trabajo con un marco teórico y práctico sobre un concepto de ciencias, de trabajo científico y de su enseñanza. Nuestro enfoque para la investigación fue cualitativo. La recolección de datos incluyó observaciones, registros de campo, encuestas y entrevistas que permitieron el análisis comprensivo e interpretativo de los datos. Este aspecto fue complementado con el uso de escalas tipo Likert, instrumento cuantitativo que posibilitó sistematizar aspectos de las actitudes que deseábamos valorar. Para nuestro enfoque teórico hemos tenido en cuenta numerosos estudios que han señalado que la enseñanza transmite visiones de la ciencia alejadas notoriamente de la forma en que se reconstruyen y evolucionan los conocimientos científicos (McComas, 1998; Gil-

Pérez y col, 2005). Son visiones empobrecidas y distorsionadas que generan el desinterés, cuando no el rechazo, de muchos estudiantes y se convierten en un obstáculo para el aprendizaje. Ello está relacionado con el hecho de que la enseñanza científica se ha reducido básicamente a la presentación de conocimientos ya elaborados, sin dar ocasión a los estudiantes de asomarse a las propuestas características de la actividad científica. (Fernández y col., 2002)

Numerosas investigaciones confirman la difusión de una imagen distorsionada y empobrecida de la ciencia y la tecnología desvinculadas de la vida de los jóvenes, en las que el modo de enseñanza de las Ciencias Naturales podría estar contribuyendo a transmitir, por acción u omisión.

El reconocimiento del creciente desinterés ha impulsado estudios al respecto en toda la comunidad científica (Gabel, 1994; Fraser, 1998; Perales, 2000). Ellos remiten a la siguientes preguntas ¿qué implicancias tiene la clarificación del concepto de *ciencia* para su enseñanza?, en consecuencia ¿qué metodologías propias de la ciencia deben aplicarse en el trabajo escolar? La reflexión que hemos venido realizando hasta aquí nos lleva a considerar las diferentes visiones deformadas de la ciencia y sus consecuencias para el aprendizaje. Por eso, en esta investigación buscamos abordarlas con la incorporación de aspectos fundamentales de la educación científica, a los que habitualmente se presta escasa atención. Nos planteamos qué hacer para

abordar dichos aspectos y estudiar hasta qué punto una intervención de este tipo podría modificar las actitudes de desinterés y rechazo por las Ciencias Naturales que manifiestan los alumnos.

Numerosos trabajos y autores señalaron la importancia de las estrategias procedimentales, entre ellas los trabajos de investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales (National Research Council, 2006). Sin embargo, la implementación de este tipo de herramienta pedagógica procedimental entre los docentes está aún muy lejos de ser la óptima. A pesar de que entre los investigadores existe consenso acerca de que una visión real y no deformada de las Ciencias Naturales sería la mejor herramienta pedagógica para crear actitudes positivas en los alumnos, no conocemos estudios que evalúen el impacto en los cambios actitudinales de los estudiantes del Nivel Secundario, provocados por su intervención en un proyecto de investigación escolar. Tampoco se han encontrado datos que indiquen cuál o cuáles son los momentos de mayor impacto sobre el interés para la generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje de las Ciencias Naturales. En la publicación citada (National Research Council, 2006) se hace especial énfasis en llevar a cabo trabajos de investigación en Ciencias Naturales que involucren la generación de resultados originales. Un estudio de flora o fauna autóctonas y la importancia que estos resultados implicarían para el cuidado y la preservación del medio ambiente regional (P.E.E.A.) resultaba un campo propicio para llevar adelante nuestra investigación (P.I.A.).

Para el aprendizaje significativo de los conocimientos científicos es necesario tener presentes los aspectos actitudinales, porque la construcción del conocimiento no se realiza sin emociones movilizadoras de actitudes. Solo si se producen aprendizajes significativos sobre el tema de estudio podrán movilizarse las actitudes que ese contenido conlleva. Para la definición de contenidos actitudinales nos basamos en el documento de trabajo de Rodes Sala, M. J. (2007), que incluye valores, actitudes y normas. Entendemos por valores los principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar sus conductas (Vander Zanden, 1990). Las actitudes son consideradas como la organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación que predispone a la persona a responder de determinada manera (Rokeach, 1968). Las normas son las reglas que determinan lo que hay que hacer o no. Estos tres aspectos

de los contenidos actitudinales van unidos indefectiblemente a los contenidos conceptuales y procedimentales a enseñar. Toda actitud posee tres componentes fundamentales: el cognitivo (conocimiento, opinión, idea o pensamiento), el afectivo (sentimientos, preferencias) y el conativo o intencional (tiene que ver con la intención o inclinación voluntaria de llevar a cabo una determinada acción o conducta). Las actitudes se caracterizan porque se adquieren como resultado de experiencias personales. Se pueden aprender mediante el proceso educativo, se expresan por medio del lenguaje verbal y no verbal (gestos, silencio, participación, etc.), implican una evaluación de un objeto, situación o persona y son transferibles a situaciones similares. Los contenidos actitudinales, para las Ciencias Naturales, se desarrollan en el aula, en el laboratorio y/o en salidas de campo, sobre todo a través de técnicas metodológicas (formas de hacer) y conductas prácticas.

La formación de una actitud científica (contenidos actitudinales) está estrechamente vinculada al modo en que se construye el conocimiento (contenidos metodológicos), y este modo se gesta en la interacción con un particular objeto de conocimiento (contenido conceptual) (Fumagalli, L. 1993). Coll, C. (1987) considera a las actitudes y valores como un tipo de contenidos que pueden enseñarse y aprenderse, lo que significa la necesidad de tenerlos en cuenta en el momento de diseñar las secuencias didácticas, las actividades correspondientes para ello y las evaluaciones. En el Nivel Secundario encontramos desafíos que consisten, por un lado, en propiciar el desarrollo de actitudes positivas hacia los contenidos científicos; por otro lado, en encontrar problemas genuinos relacionados con la vida real, interesantes para los alumnos, que generen conflictos sociocognitivos en los que tengan que asumir un rol y ubicarse en una situación que los atrape. "... a esa edad es típico que los alumnos se interesen por cualquier otra cosa, menos por los temas académicos" (Torp, L. & Sage, S., 1998, 25). Por ello, en el P.E.E.A., seleccionamos como metodología didáctica el Aprendizaje basado en problemas (A.B.P.) ya que posibilitaba la bisagra entre el trabajo científico y el trabajo en el aula.

ENCUADRE METEODOLÓGICO

El enfoque metodológico elegido fue el interpretativo o hermenéutico. Lo consideramos apropiado ya que contempla los significados que los actores atribuyen a las relaciones y prácticas educativas para comprender el sentido de los hechos áulicos. En nuestro caso, los significados relacionados con las actitudes en el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Esta metodología nos permite considerar la conducta humana (en este caso, las actitudes que estudiamos) como un signo cuya interpretación se considera desde el punto de vista del propio actor. De acuerdo con lo anterior, hemos recurrido a observaciones y registros de campo, escalas Likert, entrevistas y encuestas como instrumentos y herramientas de recolección de datos. Debemos tener en cuenta que estos instrumentos recogen datos de la experiencia llevada a cabo como P.E.E.A. a través de la cual indujimos, observamos, registramos y evaluamos los cambios actitudinales como resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello se pretendía registrar, analizar y evaluar diversas manifestaciones de interés, participación, intercambio, compromiso, involucramiento, compañerismo; que suelen estar poco presentes, o directamente ausentes en otras situaciones de aprendizaje.

El P.I.A. se llevó a cabo con alumnos que cursaron 4º año durante el 2009 y pasaron a 5º año en el 2010. Esto permitió realizar el seguimiento de un proceso de cambio de actitudes durante prácticamente dos ciclos lectivos. Los alumnos pertenecían al Ciclo Superior de la Orientación en Ciencias Naturales de una escuela secundaria de La Falda, Provincia de Córdoba, y trabajaron en un proyecto específico sobre especies autóctonas (P.E.E.A.).

Si bien el enfoque metodológico predominante es el interpretativo (que realiza una valoración cualitativa), este trabajo se completa con un instrumento de base cuantitativa que aporta datos complementarios desde otra perspectiva que posibilita una mirada integradora. Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son los cambios actitudinales ante el aprendizaje de las Ciencias Naturales de alumnos de 4º y 5º año del Ciclo Superior de una escuela secundaria de La Falda, Córdoba, cuando participan de una investigación específica en biología?

El objetivo del P.I.A. a partir de la estrategia de intervención, fue analizar los cambios actitudinales en alumnos del Nivel Secundario antes, durante y después de participar de un proyecto de investigación en Ciencias Naturales (P.E.E.A.); y determinar en qué momento del proceso se producen. Nuestros objetivos generales se centraron, entonces en:

- Estudiar cuál es el impacto en las actitudes del aprendizaje de las Ciencias Naturales a partir de una intervención pedagógica que promueve la actividad científica en el aula.

- Realizar una descripción y comparación de actitudes ante el aprendizaje de las Ciencias Naturales en distintos momentos del proceso de investigación (P.E.E.A.).
- Valorar cuáles son las actitudes predominantes en el proceso de la investigación.

Específicamente nos propusimos:

- Describir y analizar cuáles son los cambios actitudinales de los estudiantes de 4º y 5º año de la Escuela Normal Superior “Arturo Capdevila”, cuando participan de una investigación específica en biología.
- Analizar los cambios actitudinales en los estudiantes que participan del proyecto de investigación (P.E.E.A.).
- Describir en qué momento del proceso de investigación se producen cambios actitudinales significativos para el aprendizaje de la ciencia.

Para responder a los planteos de la investigación hemos realizado los siguientes pasos:

- 1) Buscamos y seleccionamos definiciones de actitudes para construir nuestro enfoque teórico.
- 2) Diseñamos la implementación de una estrategia de intervención pedagógica (P.E.E.A.) que concretara la acción científica en el aula, para estudiar su impacto sobre las actitudes ante el aprendizaje de las Ciencias Naturales. El P.E.E.A. como estrategia de investigación del P.I.A. se realizó de acuerdo a los siguientes criterios: el carácter regional del objeto (especies autóctonas de la zona); que el objeto de estudio no tuviera antecedentes de investigación previa en la región (especies de las que no se conocen modos de propagación y por lo tanto aportaría un resultado original en su investigación); que los resultados tuvieran impacto y relevancia en el cuidado del ambiente y en la calidad de vida de las personas (significativo en lo personal y social).
- 3) Diseñamos e implementamos diversos instrumentos de recolección de datos:
 - a) Escalas Likert suministradas en diferentes instancias del proceso del P.E.E.A. a los 25 alumnos de 4º año del Ciclo Superior de la Orientación Ciencias Naturales. Se aplicaron en la primera etapa del P.E.E.A., año 2009, en tres momentos relevantes para el proceso de este proyecto: al comienzo del P.E.E.A. (mayo) para conocer el punto de partida en relación con las actitudes que se promueven en las clases de Ciencias Naturales; en una instancia intermedia (agosto) para evaluar el proceso y en otra final (noviembre) para verificar los cambios actitudinales después de las salidas de campo y el trabajo de laboratorio. Durante el año 2010 se continuó trabajando con el grupo que cursaba 5º año, en ese momento 17 alumnos. También se tomaron escalas likert en dos momentos, al retomar el P.E.E.A. (mayo)

ya que el grupo se había modificado por repitencia de algunos alumnos e incorporación de nuevos; y por último al finalizar el P.E.E.A. (setiembre) después de haber participado en la Feria de Ciencia Zonal y Provincial, como culminación del proceso del P.E.E.A. El administrar las escalas Likert en diferentes momentos permitió cotejar resultados iniciales, procesuales y finales.

- b) Observaciones de clases, como ingreso exploratorio al campo.
 - c) Registros de observaciones de salidas de campo, mediante relatos etnográficos, fotográficos, diarios de campo y planillas síntesis.
 - d) Registros de observaciones de trabajos de laboratorio realizados a través de relatos etnográficos, registros fotográficos y diarios de campo.
 - e) Encuestas y entrevistas.
- 4) Realizamos la recolección de datos en campo a través de los instrumentos citados anteriormente. Fue llevada a cabo por los alumnos residentes del Profesorado de Biología que colaboraron con la investigación P.E.E.A.
 - 5) Sistematizamos los datos en categorías para su análisis. Las categorías se refieren, por un lado, a las tres instancias de trabajo con los alumnos; salidas de campo, experiencias en laboratorio y participación en la Feria de Ciencia (instancia no prevista inicialmente), donde quedarían de manifiesto actitudes positivas / neutras / negativas; transitorias / permanentes, respecto de las clases de Ciencias Naturales. Estas categorías se conjugan con otras (que surgen al analizar los datos obtenidos) que se refieren a tres tipos de actitudes identificadas, que contemplan distintos aspectos de la conducta y del compromiso de los estudiantes en Ciencias Naturales: el compromiso con el entorno biológico, la búsqueda de conocimientos científicos y profundización de conocimientos en general, la participación y la cooperación. Durante el proceso de recolección y análisis, revisamos los datos que íbamos obteniendo y consideramos la necesidad de complementar con otro instrumento; por tal motivo elaboramos un cuestionario abierto. Ello surge de constatar que los resultados que se iban recabando no estaban totalmente de acuerdo con las observaciones directas y relatos circunstanciales de los actores (de los que no había registros).
 - 6) Sobre ese análisis comenzamos a interpretar los datos tratando de responder al problema y a los objetivos planteados.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Para recolectar datos, se eligió inicialmente la escala Likert porque la consideramos pertinente para evaluar actitudes relacionadas con el aprendizaje de las Ciencias Naturales desde un enfoque cuantitativo.

Las escalas Likert fueron aplicadas en diferentes instancias del proceso del P.E.E.A. durante el 2009 en tres momentos (mayo/agosto/noviembre). En la primera instancia, para indagar sobre el punto de partida (en cuanto a las actitudes); luego para analizar el proceso de modificación de las mismas. Finalmente, en el año 2010 se aplicó en dos momentos: en mayo porque el grupo se había modificado por repitencia de algunos alumnos e incorporación de nuevos y en setiembre al finalizar el P.E.E.A. para cotejar resultados iniciales, procesuales y finales.

El grupo involucrado en el P.I.A. (grupo tratamiento) estuvo constituido por estudiantes de ambos sexos de Nivel Secundario de 4º año durante el 2009 (4º Nat-2009, N=29) y que pasaron a 5º año en el 2010 (5º Nat-2010, N=17), Ciclo de Especialización de la Orientación en Ciencias Naturales de la escuela secundaria de La Falda. Como grupos control, se estudiaron los alumnos de la Orientación en Ciencias Sociales de la misma escuela y en los mismos períodos lectivos (4º Soc-2009, N=26 y 5º Soc-2010, N=21); con el fin de comparar los resultados con estudiantes de la Orientación Ciencias Naturales. Según la apreciación del analizador técnico de las escalas Likert, estas no tuvieron éxito como instrumento, fundamentalmente porque se respondió al azar, como fue evidenciado al aplicar el modelo de Rasch. En consecuencia, se sugirió emplear una escala similar pero realizada en forma oral e individual por un docente. Si bien este instrumento cumplía la condición de confiabilidad, luego constatamos que no era suficiente para estudiar las diferentes dimensiones y manifestaciones de los cambios actitudinales. Constatamos que en las entrevistas y observaciones de clases (datos cualitativos), la intervención llevada a cabo a través del P.E.E.A. provocó un interés positivo hacia las Ciencias Naturales, pero esto no se puso de manifiesto con los datos cuantitativos obtenidos a través de las escalas Likert. Por eso, resignificamos los resultados obtenidos mediante dicho instrumento.

Durante el proceso observamos que las escalas Likert brindarían un aporte a la investigación, pero no fue el que pensamos en una primera instancia. Esto es así ya que fuimos descubriendo que esta valoración cuantitativa era demasiado limitante y no permitía recoger datos significativos relacionados con nuestra investigación. Por eso, después nos concentramos en los aspectos cualitativos y, consiguientemente, incorporamos instrumentos más adecuados para ello. Aun así, hemos querido dejar constancia de este paso con sus resultados por el tiempo y esfuerzo dedicados a ello y como parte de nuestro proceso de aprendizaje y construcción de nuestro objeto de estudio. Por esta causa podrá notarse la diferencia de conceptualización y lenguaje respecto al resto del trabajo que luego gira hacia el enfoque netamente cualitativo.

Registros de campo

Recordemos que las manifestaciones de las actitudes incluyen tres aspectos — cognitivo, afectivo y conativo—, que aparecen plasmados en los registros de diferentes modos. El aspecto cognitivo se manifiesta en lo que se refiere a búsqueda y profundización de la información, de conocimientos científicos, atención e interés por los contenidos abordados. El aspecto afectivo se manifestó en los estados de ánimo de los estudiantes (alegría, entusiasmo, motivación, compañerismo, interés, cooperación) durante las actividades desarrolladas en el P.E.E.A. En cuanto al aspecto conativo pudimos observar conductas positivas concernientes al involucramiento con la tarea, el compromiso con las diferentes acciones, la participación y la responsabilidad ante las propuestas.

Observaciones informales de clases: estas clases, introductorias del P.E.E.A., nos permitieron tomar contacto con el grupo para focalizar las observaciones posteriores. Inicialmente el grupo era disperso (charlas y murmullos constantes durante las clases), se percibían actividades paralelas no correspondientes al ámbito áulico (por ejemplo, pintarse las uñas y otras actividades simultáneas), desinterés por la temática tratada y apatía por las tareas propuestas (muy pocos alumnos llevaron la información requerida de una clase a otra).

Observaciones de salidas de campo: se realizaron registros de observaciones de cinco salidas de campo que luego se sintetizaron en planillas. La primera salida se realizó con el grupo total para introducirlos en la temática, guiarlos y brindarles instrumentos generales para las posteriores observaciones específicas centradas en diferentes especies autóctonas. Las tres salidas siguientes se realizaron en pequeños grupos, cada uno abocado a las indagaciones de una de las especies en estudio. Posteriormente se realizó la última salida de campo con el grupo total para aplicar los conocimientos abordados en las salidas anteriores y en las clases teóricas. Las salidas de campo fueron coordinadas por un especialista invitado y un estudiante residente. Las observaciones fueron realizadas por cuatro estudiantes practicantes (en forma rotativa). Al principio, estos registros fueron realizados con muchas connotaciones subjetivas, es decir, apreciaciones y valoraciones de los registrantes. En un segundo momento, se trató de "limpiar" esta subjetividad dando pautas para realizar las observaciones de manera más objetiva. Aquí debimos detenernos y analizar la adecuación del instrumento, revisando las significaciones de lo observado ya que revalorizamos el sentido de la interpretación porque nos preguntamos ¿hay otra forma de evaluar las actitudes?

Registros de observaciones de trabajos de laboratorio: el P.E.E.A. incluyó una clase de laboratorio introductorio, durante el año 2009, que fue coordinada por el Doctor en Química, Profesor Leonardo Piazza, integrante del equipo de investigación,

colaboraron los alumnos residentes de 4º año (Daniela López y Leandro Luna) y de 3º del Profesorado de Biología (Virginia Gómez, Georgina Hogg) En el año 2010 se realizaron nueve clases de laboratorio, coordinadas por Virginia Gómez, estudiante/residente. En estas clases colaboraron, alternativamente, Daniela López, Leandro Luna, Georgina Hogg y Marcelo Chalar, quienes realizaron las observaciones, registros etnográficos y fotográficos y un diario de campo.

Encuestas y entrevistas: las encuestas se realizaron después de la presentación del trabajo en la Feria de Ciencias. Nos permitió analizar los sentimientos, predisposiciones y valoraciones de los propios sujetos sobre las experiencias de las salidas de campo, trabajo en laboratorio y participación en la Feria de Ciencias. Las entrevistas fueron realizadas por los estudiantes colaboradores del profesorado, a un representante o dos del grupo de 4º y 5º año, al finalizar distintas instancias del proceso (salidas de campo y clases en laboratorio). En el análisis vamos a describir qué actitudes hemos constatado a través de los registros de observaciones en las salidas de campo y de laboratorio relacionadas con las actividades propuestas en el P.E.E.A., completándolos con los resultados de las entrevistas y de la encuesta realizada al finalizar el proyecto. Dicho análisis se realizará teniendo en cuenta cuatro categorías: a) compromiso con el entorno biológico; b) inquietud y búsqueda de conocimientos científicos; profundización de conocimientos en general; c) motivación, participación, cooperación; y d) actitudes no favorables al proceso de aprendizaje y su objeto. Elaboramos dichas categorías por ser indicadoras de diversas manifestaciones actitudinales (valoraciones, compromiso, conductas), respecto al aprendizaje de las Ciencias Naturales.

- a) Compromiso con el entorno biológico: cuando nos detenemos en los registros de las salidas de campo observamos compromiso con el entorno biológico. Da cuenta de ello la siguiente expresión de una de las observadoras *“la mayoría respetó y cuidó el medio ambiente”* (hace referencia al grupo de una de las salidas de campo). En todo momento fueron prudentes a la hora de tomar muestras, no arrojaron residuos, etcétera. Además, surgió la idea de formar un grupo de "seguidores del maitén" y colocar una imagen en Facebook. En las entrevistas, realizadas al finalizar cada salida de campo, los estudiantes valoran los conocimientos que puedan aportar para el cuidado del ambiente y, específicamente, de las especies autóctonas en estudio. Un estudiante dice: *“... muy buena la producción de nuevas especies porque proporciona ozono, fertiliza la tierra, etc.”*; otro estudiante *“porque así podemos plantar más plantas para que no se extingan... Tendríamos más plantas y más biodiversidad y más especies...”*(....) *“útil, me siento útil para algo, podemos hacer algo bueno”*; *“... creo que estamos aportando bastante al medio ambiente y es buena la experiencia...”*; *“...también sobre el cuidado de la biodiversidad...”*. En una entrevista una estudiante dice respecto del ambiente *“... creo que sí, si aportamos entre todos un poco, podemos llegar a tener un ambiente saludable.”*

- b) Inquietud y búsqueda de conocimientos científicos; profundización de conocimientos en general: también se manifiesta inquietud en la búsqueda de conocimientos científicos y profundización de conocimientos en general a lo largo de todas las actividades propuestas en estas salidas. Por ejemplo, tomaron fotografías de los lugares recorridos, de las especies observadas; identificaron la presencia o ausencia de cada una de ellas (coco, maitén, blanquillo); diferenciando especies autóctonas de las introducidas y las consecuencias de su invasión sobre las primeras; reconocieron los factores que influían sobre el ambiente (incendios, sobre pastoreo, etc.); pudieron observar la influencia de la erosión eólica e hídrica y de la presencia de ganado, la contaminación del ambiente y la recuperación lenta y gradual del medio.

Recorrieron las zonas y delimitaron el área de estudio (con ramas, piedras, troncos) y analizaron sus características ambientales completando la planilla de campo. Recolectaron muestras de semillas y de botones florales de cada especie y armaron una ficha de cada una de ellas. También pudieron aplicar conocimientos previos trabajados en clase y ampliarlos con nuevos aprendizajes. Además, utilizaron material bibliográfico para completar datos y características de las especies.

Aprendieron a utilizar el GPS, necesario para completar la planilla de observación, lo que permitió analizar el lugar y el área recorrida y los factores influyentes. Uno de los observadores rescata que los alumnos “observaron y reflexionaron sobre su estado de conservación y el medio en que el que se encontraban”, lo que iría sensibilizando al grupo con respecto al deterioro del medio biológico. Estas instancias dan cuenta de la motivación e interés por la temática propuesta, en un marco metodológico científico propio de las Ciencias Naturales. Consideremos que todas estas tareas fueron realizadas por la gran mayoría del grupo, lo que demuestra involucramiento y compromiso.

Con respecto al trabajo en laboratorio, recuperamos el relato de una estudiante residente: “se observó que la utilización de materiales, en el ámbito de laboratorio, suscitaba especialmente el interés, motivación y predisposición a diferencia de lo que ocurría la clase netamente expositiva o teórica”. Constatamos, como habíamos planteado inicialmente en nuestro trabajo, que las instancias de laboratorio, propias de la metodología científica, generan interés y motivación por las clases de Ciencias Naturales. Por otro lado, la estudiante residente también confirma otro aspecto importante de nuestros supuestos iniciales cuando dice: *“además se observó que la presencia de un bioquímico profesor brindándoles sus conocimientos y experiencia les contagió interés y entusiasmo. Los hizo sentir importantes al involucrarlos en una `experiencias científica`, y más motivados. Por otro lado se puede destacar que la presencia de varios profesores y/o tutores hace que la atención hacia los estudiantes sea personalizada y permite un seguimiento detallado de la tarea, ya que permite observar la forma de trabajo, la comprensión de lo que se hace y la interacción grupal. Además, permite un mejor conocimiento*

de los estudiantes.” De las entrevistas recuperamos la opinión de un estudiante: *“es interesante saber si pueden germinar las especies autóctonas”*. Otro estudiante dice *“... no fue investigado por eso es interesante que nosotros... (lo hagamos) y (nosotros investiguemos) los diferentes sustratos, métodos”*. De las entrevistas respecto del trabajo de investigación, una estudiante dice: *“me gusta porque está bueno investigar y resolver, sacar conclusiones, diferenciar especies.”*

- c) Motivación, participación, cooperación: respecto de las actitudes de motivación, participación y cooperación, en los registros constatamos gran entusiasmo, predisposición e interés por las actividades planteadas y curiosidad por las especies a estudiar en un clima de trabajo propicio, de compañerismo y de cooperación entre los estudiantes. Por ejemplo: *“se mostró el compañerismo y la cooperación del grupo ante alguna situación de temor a caerse de algunas de las compañeras, durante la caminata.”* Los registros de campo dan muestra de una participación comprometida en el completamiento de planillas, realización de las tareas propuesta, puesta en común de las indagaciones realizadas. Así, una observadora relata: *“para finalizar se realizó la puesta en común, en la cual participaron todos los grupos, comentando y analizando las respuestas y opiniones dadas, enriquecidas por los aportes de los especialistas.”*. Muchos registros dan cuenta de la participación y compromiso en las tareas. Por ejemplo, *“hubo una muy buena predisposición del grupo ante las actividades propuestas, siendo esta favorecida por el recorrido del lugar, la observación e identificación de la especie en estudio.”*; *“para finalizar, los grupos realizaron la puesta en común de todo el trabajo, se compararon las diferentes áreas observadas, completaron las planillas, etc.”*; *“uno de los grupos debía terminar de completar algunas actividades; la mayoría de las estudiantes participaban, hacían comentarios, analizaron la importancia de la especie trabajada, la presencia de exóticas y sus consecuencias, la incidencia del sobrepastoreo.”*; *“para esta salida, la asistencia fue perfecta: el grupo se muestra contento y ansioso”*; *“la actividad fue leída por la mayoría de los grupos, comparando los lugares observados, sus hipótesis y conjeturas realizadas”*; *“los estudiantes disfrutaron del viaje cantando, bailando, charlando y riendo”*; *“para llegar al lugar donde se encontraban los blanquillos, cruzaron el río. Los estudiantes se manejaron sin problemas y dificultades, se denotaba su compañerismo, amistad y solidaridad”*; *“durante el viaje tuvieron una buena conducta. Se pudo observar los diferentes sub-grupos dentro del grupo total y su relación, siendo esta muy buena, denotándose el compañerismo, la solidaridad y el respeto”*. La estudiante residente da cuenta del clima y de las actitudes manifiestas cuando explicita: *“observamos que los estudiantes estaban contentos, se divertieron y entre todos aprendieron”*; *“partimos hacia El Cuadrado, las estudiantes cantaban y escuchaban música mientras admirábamos el paisaje”*.
- d) Actitudes no favorables al proceso de aprendizaje y su objeto: de las entrevistas de salida de campo, cuando se le pregunta a una estudiante si se sentía capaz de

participar del proyecto de investigación dijo *“sí, capaz me siento, pero ganas no tengo”*; otra explicita *“no sé, porque no me gusta mucho andar trepando, pero el resto sí”*.

Las observaciones realizadas muestran algunas actitudes no favorables al proceso de aprendizaje de las Ciencias Naturales, con respecto a la motivación, interés, compromiso y participación: *“¿por qué no arrojar bolsas, si está todo igual, hay bolsas por todos lados?”*. *“El grupo que debía realizar la salida eran diez estudiantes mujeres, de las cuales asistieron seis. Las razones de su ausencia (según sus compañeras) se debían a que iban a asistir a un recital por la noche y se iban a cansar durante la salida. Las esperamos y tratamos de comunicarnos con ellas, pero fue imposible”*, *“El interés mostrado no fue ciento por ciento ya que mandaban mensajes de texto, se sacaban fotos, cantaban y bailaban, estaban sentadas (cuatro estudiantes), parecían no saber por dónde empezar a buscar”*. *“El resto se mostraba apático, teníamos que incentivarlos, motivarlos para realizar las actividades...”*. *“Uno de los grupos se mostraba más callado, poco participativo”* (se refiere al momento final de las actividades: puesta en común). *“A un grupo se lo notaba más desganado, tardaron un poco más en realizar la actividad en comparación con el resto”*. En la primera clase de laboratorio, una de las observadoras dice: *“a uno de los grupos se lo notaba un poco disperso, los estudiantes charlaban, escuchaban música, no estaban muy concentrados. El profesor les llamó la atención”*. En otra de las clases de laboratorio, el observador explicita: *“se los notó un poco dispersos, hacían un poco de bullicio”*. Estas actitudes desfavorables algunas veces pudieron ser disuadidas por la intervención de los docentes, otras no.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta nuestro enfoque teórico respecto a la visión de la ciencia y el quehacer científico y la metodología de enseñanza, podemos analizar tres aspectos puestos en juego en esta investigación. En primer lugar, la imagen distorsionada y empobrecida de la ciencia, en segundo lugar los modos de enseñanza de las Ciencias Naturales y, en tercer lugar, la desvinculación de la ciencia con la vida de los jóvenes.

En primer lugar, el P.E.E.A. planteó una visión real de la ciencia al proponer el trabajo directo con el objeto de estudio, ya sea en el laboratorio como en el campo, propio del quehacer científico. Así pudimos constatar que esta vivencia fue reconocida y valorada por los estudiantes como una experiencia importante de implementación de la metodología en Ciencias Naturales, en una investigación útil, seria y comprometida. En segundo lugar, en cuanto a los modos de enseñanza de la ciencia, en el P.E.E.A. nos propusimos no trabajar solo con conocimientos ya elaborados, ni centrarnos en textos o bibliografía, sino que dimos la posibilidad a los estudiantes de "hacer ciencia",

experienciando, según concepto de Paulo Freire, en campo y en laboratorio. Se contó con la participación y charlas a cargo de científicos, investigadores provenientes de la Facultad de Agronomía (UBA) Sede Punilla. El trabajo de investigación fue diseñado y puesto en marcha junto a los estudiantes mediante la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), de manera tal que los estudiantes fueran los creadores y protagonistas de un trabajo científico en todas sus etapas. El trabajo de investigación contó con la formulación del problema e hipótesis de trabajo, experimentación en laboratorio, salidas de campo, análisis de los resultados, confección del informe final y presentación del trabajo en la Feria de Ciencias y Tecnología del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Provincia, instancia zonal y provincial. En tercer lugar, en cuanto a la vinculación de los contenidos con la vida de los jóvenes, los estudiantes se involucraron y pudieron integrar los conocimientos y procedimientos experimentados y adquiridos a la realidad de su entorno, y a sus vivencias personales, reconociendo la “utilidad” de ellos para el mejoramiento de su ambiente. La Feria de Ciencias como culminación de todo el proceso permitió dar cuenta de los resultados alcanzados, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Si bien esta instancia no estaba prevista inicialmente, fue una oportunidad donde el trabajo en equipo y el compromiso asumido individual y grupalmente puso de manifiesto la profundización de los conocimientos específicos, adquiridos durante el P.E.E.A.

“La motivación fue muy buena ya que los alumnos respondieron bien ante todas las propuestas y actividades realizadas. Cuando se realizó la propuesta para presentar el trabajo en la Feria de Ciencias, la forma abordada no fue lo suficientemente motivadora para los estudiantes; por eso, convocamos a un docente con experiencia en ferias, y logramos otra actitud y respuesta (de los errores se aprende)”. Para esta instancia tuvieron que reformular y reorganizar los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta los lineamientos planteados para la presentación de trabajos en la Feria de Ciencias local. Al pasar a la instancia provincial fue necesaria una profundización de algunos aspectos tanto conceptuales como metodológicos. Todo ello fue vivenciado como una experiencia muy importante en todos sus aspectos. Sobre todo, pudieron sentir que lo lograron con éxito, ya que el puntaje que se les otorgó fue muy alto y significativo. Respecto a la presentación del trabajo desarrollado en clase en la Feria de Ciencias, por los alumnos de 5to año de Ciencias Naturales en donde *“todo el grupo estuvo involucrado en el desarrollo del trabajo, los estudiantes valoraron aún más las actividades realizadas, ya que además era la primera vez que se presentaban a una Feria de Ciencias. Además, obtuvieron muy buenos resultados: presentaron su trabajo en diferentes instancias e hicieron de esto un gran aporte académico-científico...”. “El interés por la ciencia, la confianza en sí mismos y en sus capacidades, la motivación generada no solo por la presentación y exposición, generaron mayor entusiasmo e interés por la investigación.”*

Como se ha ido dejando constancia, pudimos relevar gran diversidad de actitudes positivas en las distintas dimensiones estudiadas. Sin embargo, surge la inquietud de si

estos cambios actitudinales son permanentes o manifestaciones circunstanciales en las situaciones concretas observadas. Si fueran permanentes, no podemos evaluarlas ya que excede a la extensión del presente trabajo; y si fueran transitorias, no disminuye el valor de la experiencia del trabajo de investigación, ya que consideramos que la suma de muchas experiencias, en los distintos años de escolaridad y en las diferentes asignaturas curriculares posibilitarían que estas actitudes sean cada vez más constantes y permanentes.

CONCLUSIONES

A partir de las características y conductas iniciales del grupo de estudiantes en las clases de Ciencias Naturales y teniendo en cuenta nuestra pregunta problema del P.I.A. y el recorrido del proceso de la experiencia del P.E.E.A., podemos inferir que:

- Se constatan manifestaciones de lo que podríamos interpretar como cambios actitudinales positivos (¿transitorios / permanentes?).
- Hay una relación positiva entre la presencia de científicos y expertos trabajando en conjunto con los alumnos del Nivel Secundario y la valoración y predisposición por parte de los estudiantes hacia el quehacer científico en la escuela. Al respecto rescatamos un diálogo:

Estudiante: *Habría que cambiar la metodología... porque nosotros solos... Tendríamos que pedir más ayuda, más gente... Gente que haya estudiado este tema, gente que nos ayude a nosotros...*

Entrevistador: *¿Les gusta, entonces, que venga gente como Luis Volkmann o Leo Piazza?*

Estudiante: *Sí, nos explican todo, son destacados profesionales... Si, por ejemplo, vos agarrás una semilla y le preguntás de qué son... Te dicen... Guau....*

- Hay una relación positiva entre la implementación del P.E.E.A. como experiencia de una investigación científica y el interés de los alumnos por la realización de las diferentes actividades.
- Hay una relación positiva entre el tipo de actividades relacionadas con el método científico (observación directa, experimentación, salidas de campo, laboratorio) y el proceso efectivo de aprendizaje.
- Hay una relación positiva directa entre la experiencia de la Feria de Ciencias y la autoconciencia respecto a la predisposición favorable hacia las Ciencias Naturales por parte de los estudiantes, ya que es el momento en que ellos mismos constatan

el valor de lo aprendido y su proceso. La participación en la Feria de Ciencias fue el momento bisagra que puso de manifiesto cambios actitudinales. *“La participación de alumnos en estas ponencias y los logros obtenidos fue sumamente enriquecedora; el testimonio de los alumnos dio cuenta de ello, lográndose un interés real y participativo en temas de ecología e investigación”.*

- Hay una relación directa entre la experiencia de elaboración y escritura del trabajo para presentar en la feria de ciencia, la defensa del mismo ante el equipo evaluador y el desarrollo de respuestas positivas y comprometidas ante el nuevo desafío de participar en una nueva instancia de Feria de Ciencias.
- Hay una relación directa y positiva entre la presencia cercana de adultos guías (profesores, científicos, tutores: estudiantes residentes), su acompañamiento, contención y motivación y los resultados obtenidos en el P.E.E.A. y los consecuentes cambios de actitudes ante el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Un estudiante dice: *“estuvo re lindo porque o sea no es que estuvimos solos, todos nos guiaban, nos ayudaban....estuvo re lindo”* y cuando se le pregunta si se siente capaz de participar en este proyecto de investigación remarca: *“sí, si me ayudan, sí”.*
- Hay una relación directa entre el clima de los distintos espacios de enseñanza y aprendizaje del P.E.E.A. (compañerismo, cooperación, alegría, entusiasmo) y la predisposición, motivación e interés en las distintas actividades. No podemos establecer cuál es la causa y cuál la consecuencia, pero sí podemos decir que se retroalimentan mutuamente. Indudablemente el contexto y el ambiente son factores condicionantes de este clima (el contexto natural en las salidas de campo y el contexto del laboratorio como experiencias estimulantes).
- Encontramos una relación directa entre el entusiasmo suscitado en el P.E.E.A., la toma de conciencia de la importancia del cuidado del medio ambiente y el deseo de dar a conocer al resto de la población la necesidad de proteger nuestro entorno, específicamente lo que a especies autóctonas se refiere. Al respecto, una estudiante dice: *“sí, podemos (modificar nuestro lugar) si seguimos así y lo mostramos, lo que hacemos ayudaría un montón”.* Otro estudiante dice: *“reforestar con estas plantas, con lo que juntamos de semillas, con otros colegios que hagamos proyectos”.* Al tomar conciencia les queda la inquietud de poder hacer algo, como preservar las especies autóctonas y reforestar.
- Observamos una relación positiva entre la originalidad y novedad de la propuesta de trabajo del P.E.E.A. y el interés puesto de manifiesto por los estudiantes a lo largo del proceso investigativo. Una de las estudiantes entrevistadas dice: *“la experiencia estuvo muy buena, una experiencia nueva, son cosas nuevas que uno aprende y algo de la enseñanza que te queda, es más allá de lo normal que hacemos siempre...”.*

- Encontramos una relación entre el entusiasmo generado por el P.E.E.A. y el trabajo colaborativo y la producción en equipo. En todas las entrevistas los estudiantes rescatan la importancia del trabajo realizado en grupo, cooperativa y colaborativamente y, en perspectiva, destacan la importancia de cuidar el medio ambiente entre todos.
- Encontramos una relación entre el entusiasmo y motivación que suscita el P.E.E.A. y la significación que tiene para los estudiantes el trabajar con su entorno, con el contexto natural que les es cercano y propio, al sentirse útiles en su cuidado. De las entrevistas rescataremos “estuvo bueno, si tuviéramos más prácticos así, se reprehenden los chicos y está bueno hacer al aire libre, ver naturaleza, todo... A mí me gusta”; “Me siento como útil, está bueno que aportemos entre todos.”
- Encontramos que el tipo de actividades propuestas por el P.E.E.A. incentiva la posibilidad de análisis metacognitivos por parte de los estudiantes, pudiendo discernir de qué modos las distintas estrategias les facilitan o no el aprendizaje. Los estudiantes pudieron hacer una metacognición sobre el proceso de aprendizaje original que fueron desarrollando. En general, hacen observaciones sobre las distintas estrategias de acceso al conocimiento en el P.E.E.A. Ante la pregunta ¿Te parece que necesitás estudiar un poco para realizar este tipo de investigaciones o la idea sería hacer bien las tareas que demandan los docentes?, un estudiante contesta: “Y... un poco de las dos cosas, primero nos dan una introducción y después nos sacan y nos van explicando lo que saben”; “Hay que estudiar un poco, no podés salir así sin saber nada. Así va a ser mejor”
- En algunos casos se observa apatía ante el tema y una inercia que hay que vencer para realizar las actividades. También aparecen predisposiciones, acciones y dispersión, actitudes no acordes con el proceso de aprendizaje, como elementos que el docente tiene que manejar y transformar hacia conductas más positivas de aprendizaje. Ello indica que el esfuerzo de motivación, guía y acompañamiento deben ser permanente.
- No se puede asegurar que los cambios de actitudes positivas logrados sean permanentes, pero aun así son importantes para recomendar el desarrollo de estas experiencias en las distintas asignaturas escolares, para promover el aumento y la permanencia de dichas actitudes.
-

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española. Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Colección ALAUDA. Anaya.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fernández, I., Gil, D. Carracosa, J., Cachapuz, A. & Praia, J. (2002). *Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza Enseñanza de las Ciencias*, 20, pp 477-488.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research* 1, 7-33.

Fumagalli (1993) *El desafío de enseñar ciencias naturales. Una propuesta didáctica para la escuela media*. Buenos Aires: Troquel

Gabel, D.L. (1994). Handbook of research on science teaching and learning. MacMillan Pub Co: N.Y. Gil Pérez D., Vilches, A., Fernández, I., Cachapuz, A., Valdéz, P. & Salinas, J. (2005). Technology as applied science: a serious misconception that reinforces distorted and impoverished views of science *Science & Education*, 14, pp 309-320.

Mccomas, W. (1998). The principal elements of the nature of science. En W Mccomas, (Ed.) , *The nature of science in science education, Rationales and strategies* (pp 53-70) Dordrecht: Kluwer. National Research Council (NRC)

Perales, F. J. & Cañal, P. (Eds), (2000). *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Editorial Marfil: Alcoy. Torp, L. & Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rodes Sala, M. J. (2007) "Didáctica de las Ciencias Biológicas para el Nivel Medio de Enseñanza en la Argentina. Propuesta de Desarrollo Profesional Docente en el Extranjero". Universidad de Valencia.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO DE JOVITA, PROVINCIA DE CÓRDOBA. ANÁLISIS DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS IDENTIFICADOS Y POSICIONAMIENTO DOCENTE ANTE LOS MISMOS

PROYECTO N° 372

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director: Leonardo Siccardi

Integrantes: Estela Biancotti; María Eugenia Aragón; Erica Sola Pérez; Romina Ledesma; Florencia Aime; Fernanda Giordanino y Rita Rolotto

Instituto Superior de Formación Docente “Martha Alcira Salotti”, Jovita, Provincia de Córdoba

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo indagó a los docentes de las escuelas de Nivel Primario de la localidad de Jovita, procurando conocer los motivos por los que ciertos contenidos o algunos campos de las Ciencias Naturales generan dificultades para su enseñanza y constituyen un obstáculo en la práctica pedagógica. Conocer las causas e interpretar los diversos posicionamientos de los docentes ante el problema a partir de las actitudes que asumen frente al conocimiento a enseñar contribuirá a revertir la situación de dichos docentes. Pero además, a partir del conocimiento obtenido y de su correcto tratamiento e inclusión en la formación de los alumnos del ISFD, se podrá aspirar a superar esos obstáculos o, al menos, lograr que su impacto sea menor en las próximas generaciones de formadores. Al conocer cuáles son los inconvenientes y qué alcance tienen, serán los propios docentes quienes con sus trayectorias y experiencias pueden dar luz sobre estas cuestiones y hallar respuestas que conduzcan a su resolución.

Es un hecho recurrente que los docentes de Nivel Primario consulten a los profesores del Instituto Superior de Formación Docente “Martha Alcira Salotti” acerca de ciertos contenidos de Ciencias Naturales que no dominan, que les resultan difíciles o inaccesibles. Existe una convergencia al señalar que las falencias son mayores cuando se trata de contenidos de Física y/o Química, mientras que les resulta más fácil abordar el campo de la Biología (Rodríguez, 1999). De acuerdo con Guisasola & Morentin (2007), se advierte cada vez más que junto con la falta de dominio hay una desactualización de nuestros maestros en algunos contenidos escolares. Resulta imposible imaginar una propuesta didáctica capaz de soportar y superar la falta de conocimiento del docente. Tampoco es posible que un docente se comprometa como verdadero mediador entre un sujeto y un saber sin haberse apropiado de ese saber. No se puede enseñar aquello sobre lo que no se ha reflexionado suficientemente o no se conoce: en todo caso, “estará enseñando bien lo que sabe mal”.

Mucho se trabaja sobre selección y secuenciación de contenidos con el fin de ajustar permanentemente los diseños curriculares a las necesidades educativas de los alumnos y de la sociedad que los reclama. No obstante, es necesario atender tanto las problemáticas que derivan de lo que no se enseña, como los obstáculos presentes en lo que sí se enseña.

De lo antes señalado se deduce que la formación científica de dichos docentes es, en cierto modo, deficitaria; y tal limitación condiciona, a su vez, la elección de los contenidos, el nivel de profundidad con que se abordan, el recorte del tema, la adecuación de la transposición didáctica, la predisposición y motivación del docente y, por tanto, de los alumnos. En síntesis, se ve afectada toda la intencionalidad pedagógica.

Entre las consecuencias observables derivadas de esta problemática se constata lo que destaca Sellés Martínez (2007): “inadecuación de la forma y la profundidad de los conceptos presentados a las posibilidades e intereses de los estudiantes, descontextualización histórica y social de conceptos, falta de formación de los docentes, un espectro ridículamente seccionado o absurdamente extenso de temas, falta de vinculación de los conocimientos entre sí”.

En nuestra institución es una preocupación constante conocer las falencias existentes en las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio en las escuelas participantes y sus causas, con la intención de abordar esas dificultades desde la formación de grado.

A pesar de que existen claras evidencias de las debilidades señaladas, son escasos los trabajos que describen tal situación. Algunos análisis se realizan en diversos contextos y otros estudios se concentran en el qué y cómo enseñar las asignaturas en cuestión. Pero ninguno aborda los obstáculos de la enseñanza de estos contenidos específicos, ni la actitud que manifiestan los docentes frente al conocimiento a enseñar.

Una encuesta de tipo diagnóstica realizada en el año 2003, sobre veinte docentes asistentes al módulo de Ciencias Naturales del curso de capacitación “Proyecto curricular para EGB 1 y 2”, organizado por el ISFD “Martha Salotti”, permitió conocer qué contenidos conceptuales resultan recurrentes, cuáles no, con cuáles tenían dificultades y de qué tipo.

La información obtenida tras el análisis de los resultados de dicha encuesta permitió identificar tendencias generales: marcado rechazo por temas del campo de la Física (fundamentalmente lo relativo a las distintas formas de energía), de la Química (estructura de la materia, átomos y moléculas), y una manifiesta dificultad para planificar y desarrollar clases en torno de esos temas. Sin embargo no se indagó acerca de los motivos que justificaban tal situación, ni sobre la actitud que cada docente asumía ante el problema. Esta investigación aporta información para la reflexión y replanteo de algunos aspectos de la formación que se brinda en nuestra institución.

Es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial. Algunos modelos de actuación desdibujan el impacto de la formación docente inicial por la reproducción acrítica de rutinas escolares interiorizadas en la trayectoria escolar previa. Otros refieren una formación docente inadecuada y le otorgan el peso formativo al ámbito de trabajo, lo que les permite construir estrategias en el desarrollo de la propia práctica.

Diker & Terigi (1997) plantean que “hay quienes afirman que el problema no es de inadecuación de la formación, sino de las características de la institución educativa que neutralizan el impacto de la formación inicial, imponiendo estilos de desempeño propios”.

Perrenoud (1994) sostiene que “aun si son formados de manera innovadora y sólida, los enseñantes son subsumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de su establecimiento. No se les puede exigir que renueven ellos solos un mundo escolar que funciona según otros modelos de pensamiento y de acción”.

Por estas y otras causas subyacen en la práctica pedagógica diferentes modelos didácticos (Liguori y Noste, 2005) a los que cada educador adhiere en mayor o menor grado, y que afloran al observarse su quehacer docente.

Según Achilli (1999), es posible visualizar diferentes modos de relación de los docentes con el conocimiento en sus prácticas pedagógicas:

- Un modo relacional dialéctico que atiende a las mutuas interrelaciones y modificaciones que los contenidos producidos en contextos de investigación pueden sufrir en el proceso de pasaje a las situaciones de aprendizaje intersubjetivas.
- Un modo relacional de apropiación dialéctica que permite desarrollar una práctica docente/pedagógica caracterizada por un posicionamiento frente a esa práctica y, por lo tanto, consciente de las selecciones y jerarquizaciones que se realizan para trabajar en el contexto del aula.
- Un modo relacional “enajenado” del conocimiento que implica un corte a modo de profunda disociación entre los conocimientos generados en el campo de la investigación y los que circulan en el aula. Así, se instaura una práctica reducida a mera transmisión, un trabajo de “ejecución” de un conocimiento “externo” al docente. Es decir, una práctica docente alienada, en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resignificándolo en el proceso pedagógico.

Investigaciones sobre la temática (Fumagalli, 1990; Liendro, 1990), permiten considerar que la estrategia de enseñanza de Ciencias Naturales predominante en la escuela (primaria y secundaria) sigue siendo la transmisión verbal a pesar de que hoy, desde todos los ámbitos educativos, se adhiera más a otros modelos.

El punto central radica en comprender que una formación inicial eficaz debería ser, al mismo tiempo, resistente a la práctica y permeable a ella. Resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas; y permeable, en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos gracias a los cuales la vida cotidiana en las instituciones educativas y su propio desempeño en ellas se hagan inteligibles (Terigi, 1995).

Una práctica profesional docente requiere "contenidos permanentemente revisitados" a lo largo del ejercicio profesional, enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científicos y pedagógicos, con permanente revisión crítica de la práctica concreta.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente trabajo fue diseñado para obtener información acerca de qué campos y/o temas de las Ciencias Naturales emergen como más deficientes en las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio de los centros educativos de Nivel Primario participantes, a qué obedecen dichas falencias, y qué actitud asumen los mismos ante ellas.

Los objetivos que se plantearon para la investigación fueron los siguientes:

- Conocer las temáticas y campos problemáticos de las Ciencias Naturales que se desarrollan en las prácticas pedagógicas de docentes de Nivel Primario en ejercicio.
- Identificar, a partir de datos recolectados, aspectos deficitarios de la formación de los maestros en el área de Ciencias Naturales.
- Interpretar los diferentes posicionamientos de los docentes ante la situación problemática en estudio a partir de las actitudes que asumen frente al conocimiento a enseñar.

El trabajo se planteó desde una perspectiva cualitativa con enfoque interpretativo, a partir de la información recogida a través de entrevistas personalizadas, cuestionarios de carácter abierto, semi-estructurado y cerrado; testimonios, análisis de documentos oficiales e institucionales utilizados por los docentes en el ejercicio en su tarea de enseñanza (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Propuesta Curricular de la provincia de Córdoba para Educación Primaria, carpetas de los alumnos de diferentes años de estudio).

La entrevista personalizada fue administrada por alumnas debidamente entrenadas del espacio curricular "Investigación educativa/conocimiento" del ISFD y estuvo guiada por un instrumento de recolección de datos elaborado específicamente por el equipo de trabajo, que se organizó en dos partes: un "instrumento A", que fue entregado algunos días antes del momento pactado para la entrevista, con el fin de que cada docente dispusiera del tiempo necesario para responder y/o conseguir algunos datos (antigüedad docente, capacitaciones realizadas), y un "instrumento B", que contenía el cuestionario base para la indagación personal.

Se consideraron, además, datos cuantitativos provenientes de una encuesta diagnóstica, realizada en el año 2003, a veinte docentes asistentes al módulo de Ciencias Naturales del curso de capacitación “Proyecto curricular para EGB 1 y 2”, realizado en el ISFD. El universo de estudio estuvo constituido por todos los docentes en actividad en las escuelas asociadas, (urbanas, urbano-marginales y rurales) de Jovita, provincia de Córdoba. Las unidades de análisis fueron los docentes de las escuelas asociadas en ejercicio que manifestaron su compromiso de participación en el presente proyecto.

Se construyó un registro de campo con todo el material *tomado in situ* y a partir del mismo se generaron bases de datos con la información recabada, ideas rescatadas, frases textuales, datos accesorios del contexto donde se situaba lo registrado (tiempos, recursos, etc.), siempre resguardando el anonimato de los participantes.

El proceso de análisis consistió en:

- a. Lectura detallada y reiterada de todos los registros.
- b. Registro de ideas importantes que surgieron de la lectura.
- c. Búsqueda de ideas o temas emergentes. Construcción de categorías. Codificación.
- d. Triangulación entre datos de las diversas fuentes mediante el armado o recreación de redes de relaciones, secuenciación y lógica de sucesos relevantes.
- e. Interpretación de acuerdo con planteamientos teóricos. Confrontación y evaluación de significados.
- f. Formulación de nuevos problemas y preguntas en relación a la temática de interés.
- g. Elaboración de conclusiones: presentación de los principales hallazgos en forma clara y ordenada de acuerdo con las preguntas y objetivos de este trabajo.
- h. Planteo de posibles cursos de acción en respuesta a la problemática abordada.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Encuesta 2003

A continuación se presentan los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a 20 docentes de escuelas primarias de Jovita. Se presentan en el orden de las consignas del instrumento utilizado.

- *En Ciencias Naturales, ¿qué contenidos (conceptuales) le gusta trabajar? Mencíónelos individualmente o en bloques.*

Tabla 1

Contenido	N° de docentes
El cuerpo humano	12
El medio ambiente. Los ecosistemas	8
Los recursos naturales y el agua	7
La ecología	7
Los animales – Los vegetales	6
La Tierra. El Sistema Solar	6

- *Haga un listado de los contenidos que no le gusta abordar en clases. Estos mismos contenidos son los que se responden a la pregunta ¿Con qué contenidos tiene dificultades a la hora de planificar y/o desarrollar las clases?*

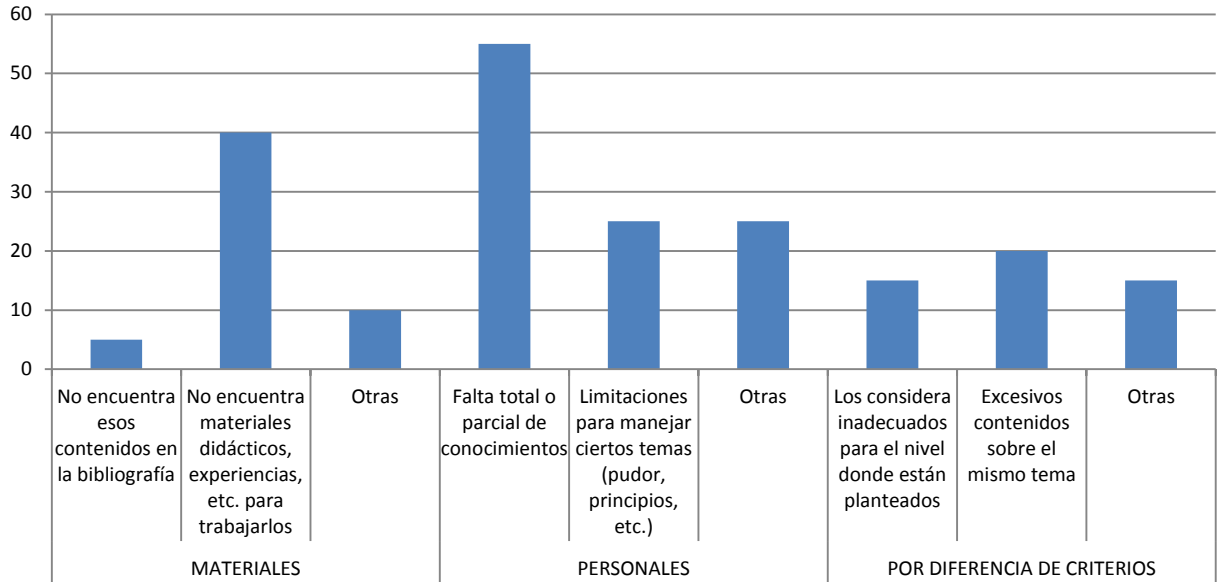
Tabla 21

Contenido	N° de docentes
Todo lo relacionado con Física	14
Átomo. Molécula	9
Temas relacionados con Química	7
Célula	6
Fuerza, energía, sonido, luz, electricidad, magnetismo	6

¹ Para las consignas de las tablas 1 y 2 se incluyeron los temas que fueron elegidos por más de la tercera parte de los asistentes.

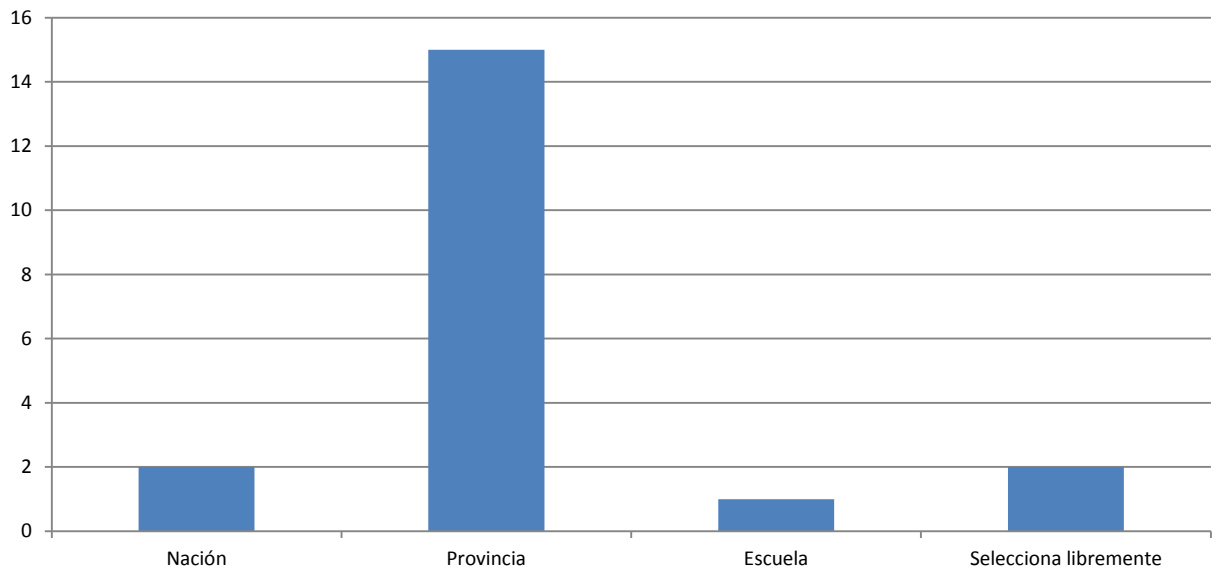
• ¿De qué tipo son esas dificultades?

Gráfico 1

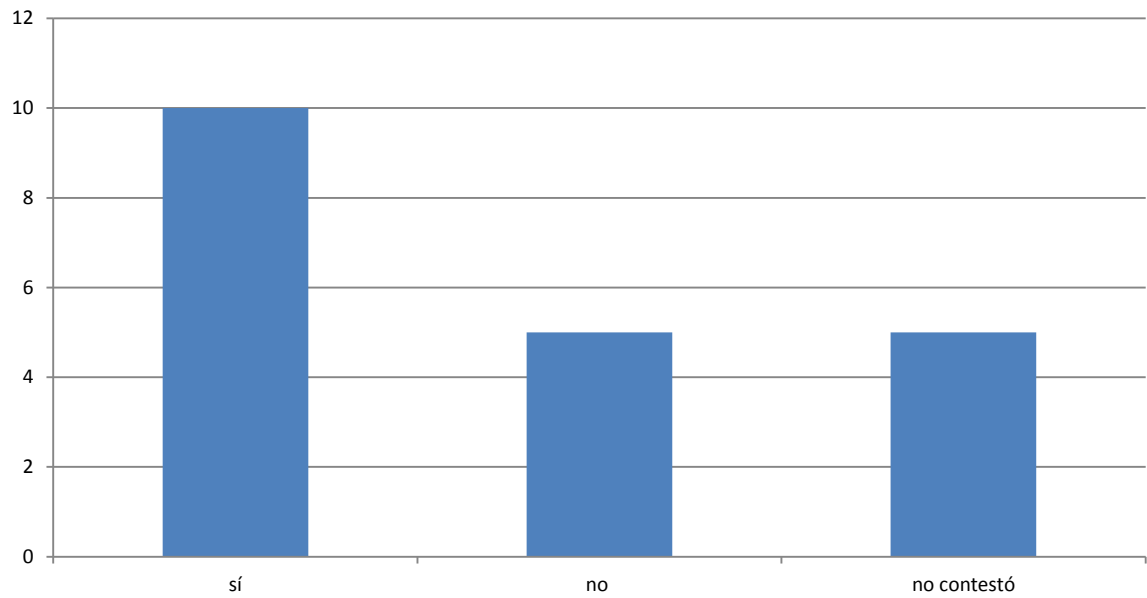


• ¿Quién realiza habitualmente la selección de contenidos?

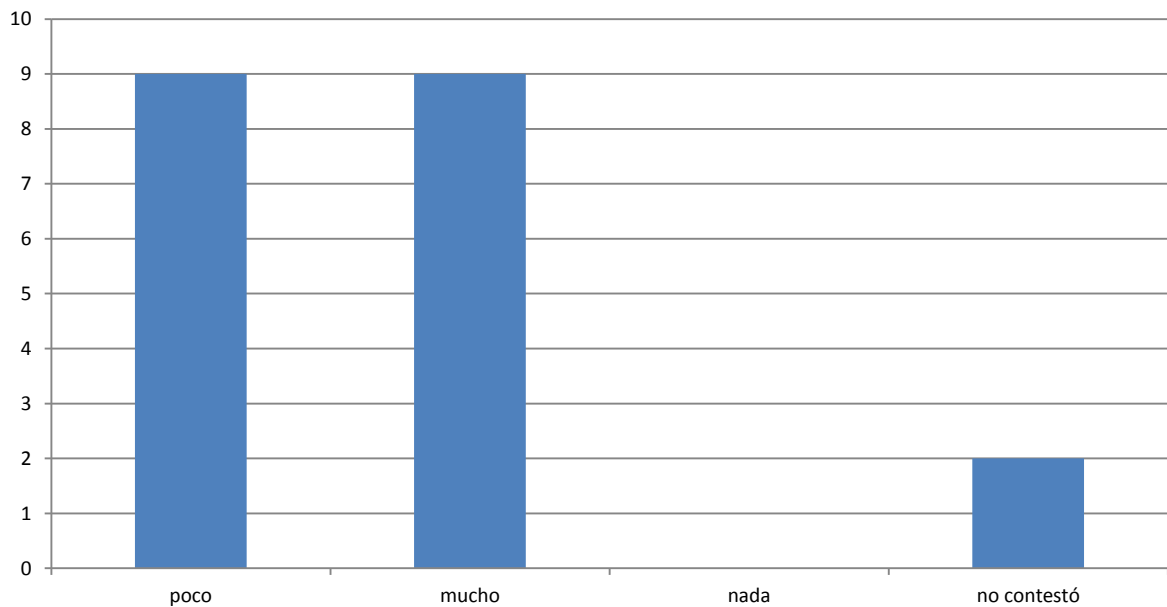
Gráfico 2



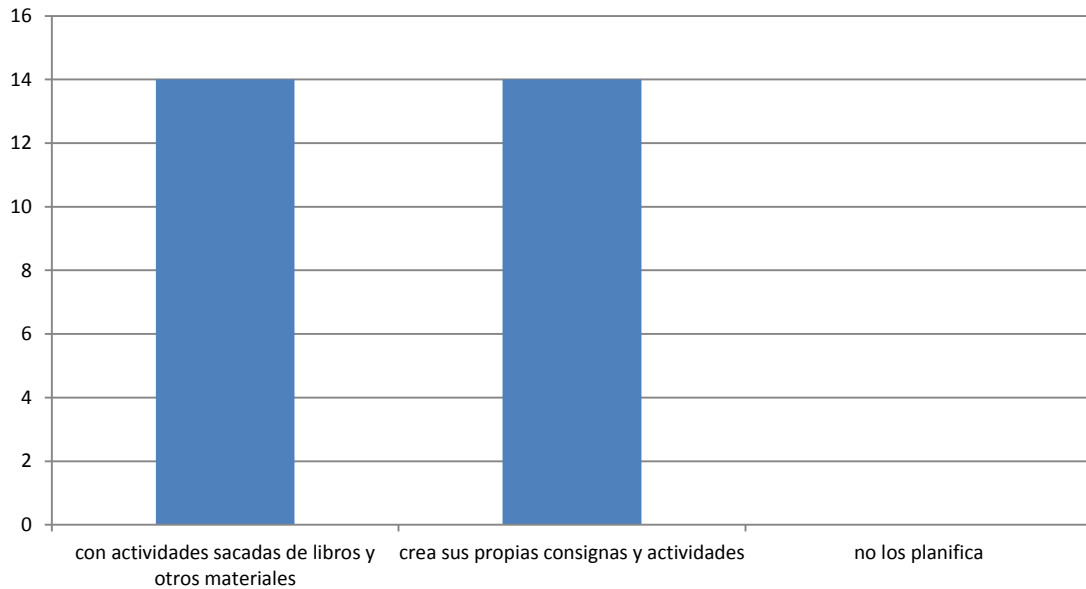
- *¿Pensó en cambiar algo*

Gráfico 3

- *¿Cuánto trabaja los aspectos procedimentales de la disciplina?*

Gráfico 4

- *¿Cómo trabaja los aspectos procedimentales de la disciplina?*

Gráfico 5

Cuestionario previo y entrevistas a docentes

En total participaron 13 docentes de Nivel Primario en actividad, de los centros educativos de Jovita, cuya antigüedad en la docencia oscilan entre 6 y 32 años. A partir de la lectura e interpretación de los registros de cuestionarios y entrevistas se crearon bases de datos, cuya información se discute en los apartados siguientes.

Es notable la coincidencia al identificar la Física y la Química como campos problemáticos para las docentes. Esto concuerda también con los resultados de la encuesta aplicada algunos años antes.

Una tercera parte de las entrevistadas no ha realizado capacitación específica dentro del área de Ciencias Naturales, y pareciera que quienes se han capacitado coinciden ser las docentes con menos antigüedad en la docencia.

Con respecto al posicionamiento y actitud de las docentes ante diferentes obstáculos y/o debilidades de sus prácticas pedagógicas, los hallazgos describen diversas situaciones que se analizan posteriormente.

Evidencias en cuadernos de alumnos

De la observación y análisis de carpetas de alumnos de diversos grados, se enumeran los principales recursos didácticos o estrategias de abordaje empleados por los docentes, ordenados según la frecuencia de hallazgo:

Tabla 3

Recursos y/o estrategias didácticas evidenciadas en carpetas de alumnos
Explicación docente + cuestionario
Lectura de material bibliográfico + cuestionario
Observación de láminas o materiales + cuestionario o ilustrar
Experiencias + cuestionario o explicación
Explicación docente + ilustrar
Experiencias + ilustrar
Completar textos o frases
Uso de diccionario
Clasificar conceptos
. Sopa de letras
. Identificar conceptos como verdaderos o falsos
. Trabajo grupal con material bibliográfico llevado por alumnos
. Colocar nombres en esquemas
. Crucigramas
. Elaboración de consejos sobre el tema tratado

No se detalla grado por grado, ya que no está dentro de los objetivos de este estudio analizar los recursos didácticos que emplea cada docente, ni realizar una comparación

sobre el abordaje de los contenidos en grados idénticos de centros educativos diferentes, sino reconocer cuáles de estos recursos son los que predominan en las prácticas pedagógicas para inferir los modelos didácticos que subyacen a tales prácticas

Respecto de los contenidos conceptuales abordados, el análisis se hizo a través de lo que quedó registrado en las carpetas de los alumnos, por lo que pueden haberse desarrollado algunos temas que no se computaron por no existir evidencia de ello. No se detalla lo que a criterio del equipo de investigación se consideró como “fortalezas” (bien, muy bien o excelentemente trabajado), y que constituye la parte mayoritaria de lo observado, ya que el objetivo fue percibir las “debilidades” para, desde ellas, interpretar posibles obstáculos en las prácticas pedagógicas. Se listan a continuación los principales hallazgos:

Tabla 4

Hallazgos relacionados con los contenidos conceptuales en carpetas de alumnos
Temas repetidos en años sucesivos, sin cambios de ningún tipo
Ausencia de algunos conceptos ²
Abordaje superficial de ciertos temas
Errores conceptuales en los temas desarrollados por el docente
Errores conceptuales en producciones de alumnos
Desigual tiempo destinado a contenidos equivalentes
Contenidos no propuestos para el grado ³

² Tomando como referencia los NAP y la propuesta curricular de la provincia de Córdoba para Ciencias Naturales, instrumentos de referencia para la selección de contenidos, según la opinión de las maestras, y que no necesariamente deben respetarse tal cual están conformados, sino utilizarse como lineamientos orientadores. Por razones de extensión no se incluye en este apartado el registro de los bloques de contenidos desarrollados en cada año.

³ Ver nota anterior.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

De los datos obtenidos a través de los diferentes cuestionarios y entrevistas administrados, surge que los contenidos preferidos por la mayoría de las docentes pertenecen al campo de la Biología, mientras que entre los contenidos señalados como dificultosos o que no son de su preferencia, aparecen mayoritariamente los pertenecientes al campo de la Física y la Química.

Dentro de las dificultades que les generan tales contenidos, la mayoría expresa que se deben a su “falta total o parcial de conocimientos sobre el tema”, seguido por la “falta de recursos para abordar los contenidos” y otras limitaciones.

Respecto de la selección de contenidos, una mayoría se guía por la propuesta curricular provincial, aunque la mitad de las encuestadas opina que realizaría algunos cambios, y una cuarta parte de las docentes no modificaría nada.

Los contenidos procedimentales no son trabajados con igual preponderancia o modalidad por las docentes. Esto se vio reflejado en la variedad de las respuestas “mucho” y “poco” (con relación a cuánto tiempo les dedican) y en la modalidad de planificación: hay quienes los planifican según propuestas de libros y otras fuentes, y quienes producen sus propias consignas y actividades.

Si bien no hay una correspondencia absoluta entre los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) —sugeridos desde el Ministerio de Educación de la Nación— y los contenidos conceptuales y procedimentales de la Propuesta Curricular para el Nivel Primario de la provincia de Córdoba, entre ambos lineamientos existe cierta equivalencia⁴.

En nuestro trabajo pudimos observar que la selección y secuenciación de contenidos abordados durante el ciclo lectivo 2010 en la Educación Primaria, variaba respecto de los referentes ministeriales, ya que en algunos grados se encontró un acercamiento importante y en otros ocurrió lo contrario. Se evidenciaron ausencias notables de contenidos y repeticiones de algunos temas que se desarrollaron a lo largo del trayecto en forma casi invariable, con escasa complementación y mínimas variantes en la profundización. Llegamos a encontrar algunos casos en los que, en los años superiores decaía la complejidad con que se presentaba, respecto del año precedente (por ejemplo, movimiento de traslación, inclinación del eje terrestre y estaciones).

Los contenidos de los que no se halló evidencia de que se hubieran enseñado son, sobre todo, los agrupados bajo los ejes “los materiales y sus cambios” y “los fenómenos del mundo físico” de los NAP o sus equivalentes dentro de la propuesta

⁴ Desde 2011 entró en vigencia una nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, pero el análisis se realizó con respecto a la que se hallaba vigente al momento de la investigación.

curricular provincial, además de algunos otros contenidos aislados pertenecientes a los demás ejes, como “célula”, “ciertos procesos biológicos y/o ambientales”, “sistema reproductor humano”, entre otros.

Lo anterior mantiene una estrecha relación con la opinión de las docentes que reconocieron que los contenidos que más problemáticos les resultaban eran los comprendidos dentro del campo de la Física y la Química, y que a su vez, resultaban ser los que menos les interesaban.

También se registraron diferencias en cuanto al tiempo destinado para el tratamiento de ciertos contenidos. En algunos casos, se destinó una única clase, con un abordaje superficial, aun cuando se trataba de temas centrales dentro de las Ciencias Naturales, mientras que en otros se destinaron varias clases, durante períodos más prolongados.

En la práctica pedagógica de las docentes de Nivel Primario se observaron signos certeros de la presencia de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1976) —como el recorte arbitrario de contenidos que desconocen la estructura lógica de la disciplina; la no construcción sustancial del contenido a enseñar como objeto de enseñanza para transformarlo en contenido a enseñar—, y obstáculos metodológicos —como la ausencia de posición interrogativa sobre el cómo enseñar, la adopción de posturas instrumentalistas, la aplicación rutinaria de técnicas y procedimientos de enseñanza, la universalidad del método de enseñanza. Ante estos obstáculos se hicieron evidentes diversas posturas por parte de las docentes. A este posicionamiento se lo categorizó de la siguiente manera:

- Docentes que “desconocen” o “no reconocen” la existencia de puntos débiles en sus prácticas y, por lo tanto, aparecen como incapaces de modificar su accionar al no considerarlo, voluntaria o involuntariamente, “mejorable”. Las siguientes frases textuales extraídas de las respuestas obtenidas dan cuenta de ello: *“Hice muchos cursos de Naturales porque me gusta, no porque necesite ayuda...”*, *“Por el momento no observo obstáculos, me siento muy cómoda...”*.
- Docentes que reconocen explícitamente una situación desfavorable para la enseñanza de las Ciencias Naturales y que identifican con bastante claridad las causas que la originan, que han realizado capacitaciones pertinentes, que despliegan variados recursos didácticos en sus clases y que se manifiestan receptivos a toda ocasión superadora a la que puedan acceder para mejorar su situación: *“Naturales no es lo mío...”*, *“Soy consciente de mis limitaciones...”*, *“Se hacen recortes por no dominar los contenidos...”*.
- Docentes que aunque reconocen falencias o debilidades en sus prácticas, expresan más que una “real intención de que la cosa cambie”, un “deseo de que la cosa cambie”. Es decir que reconocen la necesidad de modificar la situación actual, pero

no se evidencian acciones correctivas o superadoras concretas: *“Me gustaría realizar algo...”, “Lo superaría con cursos...”, “Haría capacitaciones...”*.

Se detectó, además, en las docentes, una dispar percepción acerca del impacto que sus actitudes tienen de cara a la problemática motivo de análisis: algunas opinaron que *“terminan haciendo recortes de contenidos que no dominan”*, y que los alumnos pueden *“padecer a un docente con limitaciones”*, mientras otras sostuvieron que *“nada impacta (negativamente) si uno se lo propone”* o que no dejan que los niños vean que no son temas de su agrado. Algunas también opinan que *“una se esfuerza para que los niños reciban los contenidos en forma clara y significativa”*.

No se pudo establecer ningún tipo de relación entre la antigüedad de las docentes y la realización de capacitaciones vinculadas con el área de Ciencias Naturales, aunque los datos señalan que la minoría que no realizó capacitaciones se corresponde con los docentes de mayor antigüedad frente al aula. Tampoco se encontró correlación entre la antigüedad y el posicionamiento ante los obstáculos. Del mismo modo, el acceso a capacitaciones en el área, no implicó un hecho determinante de la actitud. De lo precedente se dedujo que la actitud y/o posicionamiento de las docentes ante los obstáculos de sus prácticas pedagógicas parecen estar más vinculados con la inquietud y movilización personales, que con otras variables.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En su reciente trabajo de investigación periodística, Oppenheimer (2010) concluye que en la Universidad de Buenos Aires (UBA) hay unos 29.000 estudiantes en la carrera de Psicología, contra 8.000 en Ingeniería. Señala también que hay 3.000 alumnos en Filosofía y Letras, 3.200 en Historia contra 1.140 en Física y 1.088 en Química. Esto es algo así como tres filósofos o tres historiadores por cada físico o químico, y esto se repite en la mayoría de las universidades latinoamericanas, según datos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A través de esta investigación encontramos que las docentes de Nivel Primario de Jovita rechazan o no prefieren contenidos de Física y Química, que su formación en Ciencias Naturales durante la Educación Primaria, Secundaria y en algunos casos Superior no ha sido, a su criterio, de lo mejor, y que por lo que manifestaron, poco se puede esperar que esto se modifique, ya que se percibe una actitud más de *“deseo”* de que la situación cambie, que de *“inquietud”* por producir dicho cambio. Esto genera la sensación de se está en un círculo vicioso, puesto que hoy los estudiantes estarían recibiendo, en Ciencias Naturales, una educación muy distinta de la que podría pretenderse. Además, este círculo vicioso continúa reproduciendo un modo enajenado de relación con el conocimiento a enseñar por parte del docente. La práctica se reduce

a un mero "pasaje" o "traspaso" de contenidos del enseñante al alumno sin mediar procesos de significación y resignificación que posibiliten otro modo de relación.

Tomando de Liguori y Noste (2005), los modelos didácticos más arquetípicos y atendiendo al tipo de actividades desarrolladas en el aula, las consignas propuestas por las docentes, el tipo de saberes que son impartidos y lo que se requiere al alumnado, concluimos que los casos analizados se enmarcan en el "modelo de enseñanza tradicional o de transmisión-recepción" donde los conceptos son transmitidos como datos y definiciones. En algunos casos se evidencia el "modelo tecnológico o cientificista" donde se reconoce la existencia de "recetas didácticas o técnicas que garanticen el aprendizaje". En un número no despreciable de situaciones, aunque aisladas, emerge el "modelo investigativo", una alternativa más actual donde se prioriza la reflexión sobre la práctica a la luz de la teoría y el docente media entre ambas. Por último, no detectamos la existencia del "modelo espontaneísta o artesano" que prioriza el para qué sobre el qué o cómo enseñar y el aprendizaje se centra más sobre los procesos que sobre los conceptos.

En definitiva, a pesar de que en los últimos tiempos se incorporaron y modificaron conceptualmente varios aspectos del quehacer educativo, el modelo de relación con el conocimiento predominante en las prácticas analizadas sigue siendo, sustancialmente, el mismo que imperaba en el pasado.

Llamativamente, ese modelo es calificado por los docentes como "enciclopedista", "muy teórico", "tradicional", "memorístico", "muy estructurado", al tiempo que se lo reconoce como "deficiente".

Actualmente hay un consenso generalizado que, más allá de precisiones técnicas, prioriza un modelo de enseñanza y aprendizaje de tipo constructivista, que se ajusta perfectamente a los enfoques modernos de la educación. Sin embargo, la adhesión a ese modelo pareciera suscribirse solo en los aspectos teóricos, ya que en la práctica no se termina de implantar.

En consecuencia, surgen interrogantes: ¿Cuáles son las causas que explican la persistencia de un modelo "obsoleto", cuando se tiene conciencia de ello? ¿Qué se debe esperar si dicho modelo, a pesar de reconocerse deficiente, sigue sosteniéndose con escasas o nulas variantes?

CONCLUSIONES

Del análisis y discusión que anteceden, podemos concluir que:

- En las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Primaria de nuestro medio se evidencian obstáculos epistemológicos y metodológicos que no siempre son

identificados por las propias docentes. Tales obstáculos se hacen mucho más evidentes cuando se trata de contenidos correspondientes de Física y Química. Esto sí es reconocido por casi la totalidad de los docentes encuestados.

- Se advierte una semejanza entre el modelo didáctico que, en general, prevalece en las aulas en la actualidad y el que, según la opinión de las encuestadas, fue parte de su propia formación en la Educación Primaria, Secundaria y, en algunos casos, Superior.
- El posicionamiento docente ante estos obstáculos es muy dispar: hay docentes que dicen sentirse muy cómodas con contenidos del área y otras que reconocen que las Ciencias Naturales no son de su preferencias. Algunas docentes se muestran preocupadas por modificar la situación actual, mientras otras manifiestan una actitud pasiva ante lo que reconocen como "debilidades de su formación".
- Emerge de los puntos precedentes que en no pocos momentos del ciclo lectivo se reproduce un modo enajenado de relación con el conocimiento a enseñar, evidenciado en el "pasaje" de contenidos del docente al alumno sin que medien procesos de significación y/o resignificación concretos.

Es sabido que, en el desarrollo de su tarea, los docentes ponen en juego capacidades propias de su actividad. No obstante, aunque cada maestro imprima sus características personales a la tarea, la actividad docente presenta rasgos generales que permiten establecer un marco para desenvolverse de manera adecuada. El desafío para el proceso formativo sería, como propone Gloria Edelstein (1996), ofrecer al futuro docente la posibilidad de reconocerse "como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan".

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1999). *Investigación y Formación Docente*. Entre Ríos: Laborde.

Bachelard, Gastón. (1976). *La formación del espíritu científico* (5ª. Ed.). México: Siglo Veintiuno.

Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, A et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Troquel.

Guisasola, J. & Morentin, M. (2007). *¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria?* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº 2, 246-262.

Liguori, L. & Noste, M. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar Ciencias Naturales*. (pp. 15–28). Rosario: Homo Sapiens.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º y 2º ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2008). Documento metodológico orientador para la investigación educativa.

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba. (1997). Propuesta curricular. Córdoba.

Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Buenos Aires: Debate.

Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible*. (Trad. Gabriela Diker).

Rodríguez, M. E. (1999). *La física en el jardín ¿utopía o realidad? En 0 a 5. La educación en los primeros años Nº 4*. Ciencias Naturales. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sellés Martínez, J. (2007). *¿Qué ciencia es necesario enseñar a los jóvenes? Ciencia argentina en la vidriera*. Tomado el 10 de octubre, 2008, disponible en <http://www.cienciaenlavidriera.com.ar>.

Terigi, F. (1995). *Formación inicial y socialización laboral. ¿Es necesario formar docente?* Buenos Aires: Eccleston.

Weissmann, H. (1997). *Qué enseñan los maestros cuando enseñan Ciencias Naturales, y que dicen querer enseñar*. En Weissmann, H. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.

CAPÍTULO 2: CIENCIAS SOCIALES

En este apartado se incluyen los informes finales de tres investigaciones centradas en la enseñanza de la Ciencias Sociales. Dos de las mismas, con eje en Historia, hacen foco en los abordajes del pasado reciente en el aula. Por su parte, el trabajo con eje en Geografía, indaga específicamente sobre recursos para la enseñanza en el aula.

En primer lugar se presentan los resultados de la investigación *“Los docentes frente a la transmisión de la historia argentina reciente: representaciones y controversias. Un análisis en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario”*, desarrollada por un equipo de investigación del Instituto de Educación Superior Nº 28 “Olga Cossetini” de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Se expone el informe final de un estudio en el que se abordan las condiciones en las que se hace posible responder al mandato de recordar la última dictadura militar de la Argentina en las escuelas secundarias públicas rosarinas; las representaciones y controversias circulantes entre los docentes y los debates y conflictos que desata el hacerse cargo de su transmisión.

Se incluyen, luego, los resultados de la investigación *“Los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia reciente y las memorias en conflicto de la última dictadura militar”* desarrollada en el marco del ISFD 45 “Julio Cortázar” de Haedo, provincia de Buenos Aires. Este equipo busca mostrar, a través del análisis de las prácticas y estrategias de enseñanza de los docentes de materias del área de ciencias sociales de una escuela secundaria del conurbano bonaerense, cuáles son las marcas que la historia reciente ha dejado en las subjetividades de los docentes, y cuáles de ellas son favorecedoras u obstaculizadoras para la transmisión y la enseñanza de la misma.

Por último, se presenta el informe de la investigación *“El uso de fotografías aéreas verticales y de imágenes satelitarias en la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria. Posibilidades y dificultades en relación con los saberes docentes”* del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González Nº 2 de Rafaela, provincia de Santa Fe. En este informe se abordan las relaciones entre los saberes sobre imágenes aerofotográficas y satelitales que los docentes han construido en sus trayectos formativos y los usos de dichos materiales en sus prácticas de enseñanza. Se analiza también el modo en que la formación de los profesores en el uso de dichas imágenes

podría incidir en la construcción de nuevas interpretaciones sobre las posibilidades y las dificultades que las mismas presentan para la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria.

LOS DOCENTES FRENTE A LA TRANSMISIÓN DE LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE: REPRESENTACIONES Y CONTROVERSIAS. UN ANÁLISIS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE ROSARIO

PROYECTO N° 372

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Natalia M. Fattore

Integrantes: Sandra Bembo; Analía R. Calafato; M. Paula Marini y Ana M. Pereira

Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”, Rosario,
Provincia: Santa Fe

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años el de la memoria ha sido un tema recurrente. Recuperar el pasado, hacer justicia con él, no olvidar se han convertido en mandatos ineludibles. En esto, la escuela juega un papel esencial: porta el imperativo de poner en juego los mecanismos de transmisión y reflexión sobre lo ocurrido en nuestro país.

La necesidad de transmitir el pasado reciente se ha visto reflejada en las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación (Ley Nacional N° 25.633/02 y Ley de Educación Nacional N° 26.2061/06⁵) y de la provincia de Santa Fe (Ley Provincial N° 10.178/88, por la cual la enseñanza de los derechos humanos es obligatoria en las escuelas). Estas disposiciones han enfatizado la necesidad de que las instituciones educativas hagan frente a nuestro pasado; no obstante, solo cobraron fuerza a partir del año 2006, como consecuencia del peso aportado por el aniversario número 30 de la última dictadura militar. El mismo año, el Estado Nacional promulgó la ley que decreta el 24 de marzo feriado nacional inamovible, instaurándolo como “Día nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia” (Ley 26.085). Esta decisión cobró realidad en el marco de un Estado que “asume, en buena medida, como propia la memoria sostenida durante un cuarto de siglo por los actores del movimiento por los derechos humanos” (Levovich, 2008: 14).

Desde entonces, son muchos los debates y los conflictos desencadenados, en tanto son principalmente las instituciones escolares las que afrontan año a año la tarea de ponerlo en acto. Ya sea en forma de clases, como parte del curriculum, o tomando el formato de actos escolares en cualquiera de sus variantes, docentes y directivos se enfrentan a una serie de decisiones pedagógicas acerca de cómo ofrecer el pasado, hacerlo disponible al pensamiento y a la reflexión. Así, la temática de la dictadura viene planteando a las instituciones escolares una zona de conflictividad no siempre explícitamente manifiesta, tal como sucede en la sociedad en su conjunto. Es desde estos planteos que nos propusimos abordar un estudio sobre las condiciones en las que el mandato de recordar la pasada dictadura se hace posible en las escuelas; las

⁵ La Ley 25.633 instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, sancionada en agosto de 2002. Se establece que “En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Concretamente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 prescribe el abordaje y la enseñanza de todos los temas vinculados con los Derechos Humanos y con los propios del pasado reciente argentino, poniendo especial énfasis en la última dictadura militar. El artículo 92 inciso “c” de la Ley Nacional de Educación dispone: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado con el objetivo de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos” (LEN N° 26.206/06: 19).

representaciones y controversias circulantes entre los docentes, los debates y conflictos que desata el hacerse cargo de su transmisión.

En nuestra provincia el estudio de dichos aspectos no había sido todavía encarado empíricamente; por eso, encontramos necesario iniciar un trabajo de investigación centrado en el análisis de las formas en que el “pasaje” del pasado reciente —más específicamente de lo sucedido durante la última dictadura militar— estaba teniendo lugar en el segmento de la escuela media.

Pretendimos no solo realizar un relevamiento de campo sobre la problemática, sino también dar respuesta a cuestiones que nos interpelan desde nuestros lugares de educadores y de adultos, a la vez que ejercen gran influencia en la definición de los futuros posibles que los jóvenes construir a través del tipo de apropiación que realicen del pasado. Entendemos que esta mirada puede aportar a la investigación educativa de procesos históricos locales y contribuir a la construcción de políticas de la memoria.

Con relación al marco teórico, algunos conceptos funcionaron como claves o guías para nuestra indagación. En primer lugar, partimos de entender la educación como la transmisión de la cultura y la operación sobre las herencias (Hassoun, 1996; Dussel, 1999; Frigerio, 2004; Diker, 2004; Meirieu, 1998; Steiner, 2005, Antelo, 1999). Para el campo de la pedagogía, la enseñanza entendida como transmisión de la cultura, durante mucho tiempo estuvo adherida a los enfoques tradicionales de la educación que concentraron su atención en los contenidos disciplinares y en el saber del docente, dejando en total inactividad el lugar ocupado por los/as alumnos/as (Gimeno Sacristán, 2002). La forma en que se significó el vínculo entre las distintas generaciones fue la garantía del éxito de la transmisión. El pedagogo Philippe Meirieu afirma: “todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pígalión que quiere dar vida a lo que fabrica” (1998: 34).

La transmisión se ligó a la pedagogía tradicional siendo cuestionada por toda teoría pedagógica que se presumía “progresista”. El gesto de transmitir fue entendido como una acción destinada al pasaje mecánico, memorístico y acrítico de conocimientos, valores, estrategias, etcétera.

El texto del psicoanalista Jacques Hassoun (1996), vino en algún punto, a discutir estas ideas; allí nos recuerda: “la tendencia a fabricar loros y clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura de la transmisión es que no somos iguales que nuestros antepasados ni seremos iguales a nuestra descendencia. Y sin embargo es allí, en esa serie de diferencia donde inscribimos aquello que nos transmiten. Debo afirmar que la transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad, para abandonar el pasado y volver a reencontrarse en él... La transmisión lograda no evita el dolor, la tensión entre lo nuevo y lo viejo” (1996: 17).

La transmisión nunca es mera “reproducción” del pasado, en tanto ese pasado es necesariamente reinventado por cada nueva generación al hacerse cargo de su herencia cultural de manos de la que la precede. Transportar, transmitir ideas en el tiempo no es nunca un proceso lineal; por el contrario, implica siempre una tarea: la de transformar, remodelar, trastocar, traducir el original.

Enseñar supone, desde esta mirada, transmitir una cultura y ayudar al otro a incorporarse en una tradición, una genealogía, que le permita construir un sentido de pertenencia a una historia familiar, cultural, de un país, de una época. La construcción de un “sentido” del pasado garantiza, además, la conformación de un “nosotros”. La memoria está vinculada—explícitamente— con la construcción de las identidades colectivas, o mejor, de formas identitarias que, aunque cambiantes y heterogéneas, dan cohesión a los grupos humanos (Sabato, H: 2000).

Después de revisar las principales líneas teóricas en torno a la problemática de la transmisión, es posible identificar los puntos de tensión que ella establece con la educación entendida como “enseñanza”. Enseñar implica tener en claro los contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales), las expectativas de logro y sus consecuentes objetos para cada año escolar, los criterios e instrumentos de evaluación, como así también las reglas y los métodos que la didáctica dispone para tales actividades. La educación escolarizada realiza una intervención pautada, metódica y prescriptiva sobre la subjetividad de los educandos. Actividad que, lejos de dejar librados sus resultados al azar, los vigila, controla y sanciona en cada una de las instancias evaluativas. En este sentido la fuerte impronta de la mirada “didáctica” ha marcado a fuego los modos de pensar la enseñanza y el aprendizaje. A distancia de todo esto habitan las posibilidades que ofrece la transmisión entendida como acto de habilitación para ser heredero, sujeto del conocimiento, varón, mujer, ciudadano, miembro de una cultura, etcétera. La noción de transmisión centra la mirada no tanto en el objeto a transmitir (saberes, maneras, usos) o en los métodos para hacerlo, sino en la “modalidad de relación del docente con el objeto a transmitir y en la modalidad de relación con el otro sujeto” (Cornú: 2004). Como dice Cornú: “... A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que nos gustaría transmitir a golpes de voluntarismo. A nosotros nos toca interrogar aquello que “no pasa” y antes que nada interrogarlo en nosotros mismos” (Cornu: 2004, 29).

Esa reubicación de los roles borra todo rasgo mecánico del concepto. Es decir que la transmisión implica tanto un trabajo para el sujeto que pasa⁶ como para aquel que

⁶ Al respecto Pierre Legendre dirá: “La puesta en juego de una transmisión fue bien percibida por el derecho romano clásico a propósito de la sucesión testamentaria: el ciudadano romano no debe morir sin testamento y lo esencial de ese acto consiste en la institución del heredero: e testador proclama con solemnidad: ‘Tito, sé mi heredero’. Obsérvese la forma imperativa: sé mi heredero, porque lo es así, por una exigencia legal yo te nombro mi heredero. Esto nos pone en el hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el

recibe. En tanto el primero debe nombrar a sus herederos, el segundo debe trabajar para asumir y hacer propia esa herencia. El juego de intervenciones y apropiaciones conforma un entramado de decisiones que necesariamente conllevan una toma de postura política. Es decir, si dar el pasado, la cultura, el conocimiento, implica pensar en un quién y en un qué, tomarlo es una acción que también responde a una elección tanto subjetiva como política (Debray, 1997).

Este modo de entender la “transmisión” es hoy “revisitado” desde algunas líneas pedagógicas que reconocen su potencia tanto para pensar la educación en clave de registro subjetivo, como a escala de la cultura⁷. Entonces, ¿es posible pensar la enseñanza en términos de transmisión? La respuesta es afirmativa, “Educar no es solo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encarar dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto” (Meirieu, 1998: 24-25). Esa inteligencia histórica se vincula directamente con el sentido político que caracteriza al acto pedagógico escolarizado.

La escuela, lejos de ser un espacio ascético y neutral, es parte de las políticas socioculturales de los Estados. En este punto, y focalizando en el tema de nuestra investigación, que el contenido *última dictadura militar* irrumpa con fuerza en los planteos curriculares tiene que ver con una voluntad política que habilita a hablar del tema. La transmisión del pasado reciente representa un punto en el cual la enseñanza opera en clave transmisión (Caldo y Scalona: 2010).

Para poder inscribir nuestra investigación en el amplio debate actual sobre el tema del pasado reciente y su “transmisión”, fue necesario revisar una serie de conflictos que el mismo desata. En primer lugar, los múltiples sentidos y representaciones de los actores sociales sobre el período que conviven en la esfera pública, de los que los docentes no están ajenos. Por otro lado, sabemos que la historia reciente ha estado “ajena” durante mucho tiempo del tratamiento escolar, la “neutralidad” legada por la escuela del siglo XIX quedaba garantizada por la distancia en el tiempo de los períodos de la historia enseñada, en tanto “el sentido común pedagógico sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas

acto de la transmisión, es decir, en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones” (1996: 44).

⁷ Tomamos como referencia para anunciar el retorno del debate acerca de las posibilidades de la transmisión en el campo pedagógico al acta donde se publican las conferencias presentadas en un seminario del Centro de Estudios Multidisciplinarios compiladas en el año 2004 por Graciela Frigerio y Gabriela Diker bajo el título *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (2004). Asimismo, nos aventuramos a incorporar una de las hipótesis que postula Jacques Hassoun (1996). El autor explica que la transmisión es una necesidad que tienen todas las culturas y, por ende, la practican casi como una actividad natural; empero, “si lo miramos de cerca, percibimos que la cuestión de la transmisión se presenta cuando un grupo o una civilización ha estado sometida a conmociones más o menos profundas” (1996:12). El autor analiza casos puntuales de sujetos afectados directamente por el Holocausto. Estas notas teóricas pueden ser aplicables al problema que nos convoca: la transmisión de los acontecimientos de la última dictadura militar argentina.

controversiales que despertaran intereses y pasiones como los implicados en procesos políticos recientes (Finocchio, 2007). Por último, los propios debates al interior del campo de la historiografía sobre la posibilidad o no de hacer historia reciente han tenido su eco en las discusiones sobre la posibilidad de su transmisión. Algunos autores reconocen como un obstáculo, la escasa producción académica accesible a los docentes en comparación con otros períodos históricos (Finocchio, 2007)⁸.

A partir de estos primeros relevamientos, se nos hizo necesario profundizar en las discusiones sobre la memoria y la historia. Sabido es que memoria e historia, aunque cercanas y a veces complementarias, no resultan territorialidades similares. A fines de la década del setenta, Pierre Nora daba cuenta de ciertos atributos que oponían la memoria a la historia. “La memoria es la vida (...) está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilidades y manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia, es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es (...) La memoria siempre es sospechosa para la historia cuya misión es destruirla y rechazarla” (Nora, 1984).

La historia se alimenta de la memoria, pero se emancipa de ella. La memoria es múltiple, colectiva, individualizable, actualizable, cambiante, mágica por su efectividad. La historia, en cambio, tiene vocación universal.

Dado que se apoya en la experiencia vivida, la memoria es eminentemente subjetiva, “ella queda anclada a los hechos a los que hemos asistido, de los que hemos sido testigos, incluso actores, y a las impresiones que ellos han grabado en nosotros. La memoria es cualitativa, singular, poco cuidadosa de las comparaciones, de la contextualización, de las generalizaciones; no tiene necesidad de pruebas para quien la transporta” (Traverso, 2007: 73). La memoria es una construcción siempre mediada por el presente. La tarea del historiador consistirá, entonces, en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, para intentar esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica del conjunto. La historia es así una puesta en relato, escritura, representación del pasado, reconstrucción, traza conciente de la distancia entre el ayer y el hoy, dirá Nora “desencantamiento laico de la memoria”. Práctica científica, la historia fabrica su discurso con precisión metodológica, “... introduce marcas de historicidad transformando a la memoria en inteligibilidad cognoscitiva; en otros términos, da lugar al conocimiento de la memoria” (Godoy, 1993: 80).

En los últimos años, las disputas al interior del campo historiográfico, han puesto el foco sobre la posibilidad o la imposibilidad de operar sobre un objeto tan caro a la

⁸ No se trata de que no exista esta producción, sino que la discusión teórica presente en los circuitos académicos, sobre todo con un gran crecimiento a partir de los años 90, a través de congresos, jornadas, seminarios, publicaciones sobre el tema, no es recuperada en los espacios áulicos.

subjetividad como es la memoria. Un ejemplo de esto es el polémico texto de Sarlo (2005), que se posiciona negándose a ejercer la operación histórica sobre la temática del terrorismo de Estado. Sarlo —citando a Sontag— estima que es más importante entender que recordar, y reflexiona sobre la complejidad que rodea al uso de los testimonios como fuente historiográfica, donde el “yo” resulta la única entrada posible para acceder al pasado. Sarlo se pregunta si la primacía del testimonio, del “yo”, no está obturando la posibilidad de discutir el pasado, de tal manera que, invadidos por el “teatro posmoderno de los afectos”, no se dé lugar a una discusión pública más general.

La realidad muestra, sin embargo, que muchos historiadores no se privan de historiar el pasado reciente, entendiendo que las fuentes orales portan las mismas problemáticas que cualquier otro tipo de fuente. Así, de la mano de los estudios sobre la memoria y amparada por la técnica de la historia oral, se comenzó a indagar sobre el pasado inmediato. Se capitalizan entonces los recursos de la renovación historiográfica que permiten emplear como fuentes la historia oral, el cine y la prensa escrita. La noción de “memoria” también nos obligó a revisar las discusiones sobre las formas aceptadas de “representación” de ese pasado, la cuestión de la “legitimidad” a la hora de hablar acerca del pasado, qué relatos o visiones tienen más autoridad para definir los significados de un acontecimiento, cuáles son las narrativas “aceptadas” y cuáles no. Sin duda, la reconstrucción del pasado es un campo de disputas de sentidos y muchos autores reconocen que un conjunto de narrativas públicas hoy se disputan la hegemonía de la memoria colectiva (Mariño, 2001; Pereyra-Dussel, 2006).

Para esta investigación Hemos tomado los planteos de Huyssen (2001)⁹, quien advierte sobre los riesgos de reproducir la vieja dicotomía entre lo alto y lo bajo de la cultura a la hora de hablar de una historia “verdadera” y una historia “subjetiva”, la historia como asunto serio y la memoria como cosa subjetiva. Huyssen afirma que una vez que reconocemos la brecha constitutiva que media entre la realidad y su representación en el lenguaje o en la imagen, debemos estar abiertos a diferentes posibilidades de representar lo real y sus “memorias”. Lejos de afirmar que cualquier opción resulta aceptable, lo que este autor sugiere es no cerrar la brecha semiótica con una única representación, la única correcta. Es necesario pensar en conjunto la memoria

⁹ “Ya no es posible seguir pensando seriamente en el Holocausto o en cualquier otra forma de trauma histórico como una temática ética y política sin incluir las múltiples formas en que se vincula en la actualidad con la mercantilización y la espectacularización en películas, museos, docudramas, sitios de Internet, libros de fotografías, historietas, ficción e incluso en cuentos de hadas (La vida es bella, de Benigni) y en canciones pop. Aun cuando el holocausto ha sido mercantilizado interminablemente, no significa que toda mercantilización lo trivialice indefectiblemente como hecho histórico. No existe un espacio puro, exterior a la cultura de la mercancía, por mucho que deseemos que exista. Por lo tanto, es mucho lo que depende de las estrategias específicas de representación y mercantilización y del contexto en que ambas son puestas en escena (...) el problema no se soluciona por la simple oposición de una memoria seria enfrentada a una trivial, de manera análoga a lo que a veces hacen los historiadores cuando oponen historia a memoria *tout court*, memoria en tanto cosas subjetivas y triviales que solo el historiador transforma en un asunto serio”. (Huyssen, 2001: 24 y 25)

traumática y la del entretenimiento, en la medida en que ocupan el mismo espacio público, en lugar de tomarlas como manifestaciones que se excluyen mutuamente (Ibid: 26).

Claro que muchos autores discuten los argumentos de Huyssen en tanto plantean que existen fuertes divergencias en esas “representaciones” que no son menores a la hora de pensar su “calidad” y sus “efectos”: la variedad de formas y experiencias que esas representaciones invocan, los modos específicos de interpelación que producen, las maneras de dirigirse y de nombrar-configurar a los sujetos (Dussel, 1999). Estos planteos y discusiones nos resultaron de mucha utilidad para analizar las representaciones sobre el pasado que la escuela pone a disposición.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Asumir el mandato de “transmitir” el pasado reciente enfrenta a los docentes a una serie de decisiones: ¿qué transmitir y cómo hacerlo? ¿Cómo poner en acto pedagógico la conmemoración de un doloroso período de nuestra historia? ¿Cómo se acata ese mandato desde la compleja configuración de las identidades docentes, análoga a la sociedad argentina? ¿Cómo lidian las decisiones de conmemorar que se habilitan en las escuelas, con la construcción de ese período que portan los docentes? ¿Cómo incide la subjetividad del docente en ese acto de transmisión? ¿Qué tipo de representaciones elige la escuela para transmitir el pasado? ¿A cuáles les reconoce autoridad? ¿A qué “lugares de la memoria” apela? ¿Cómo concilia la necesidad vital de transmitir el pasado con el imperativo de abrirle paso a la singularidad de lo nuevo? Estas preguntas fueron las que, en principio, guiaron nuestra investigación.

Así, nos propusimos como objetivos generales:

- Indagar las formas de transmisión escolar de la historia reciente, puestas en juego en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario.
- Relevar los conflictos que desata el abordaje de la dictadura militar en Argentina en las instituciones escolares.
- Brindar elementos de análisis que permitan revisar prácticas pedagógicas y discutir los modos en que se abordan contenidos relacionados con la Dictadura 1976-1983.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Describir las decisiones pedagógicas y didácticas que toman los docentes de escuelas secundarias para transmitir lo ocurrido en la última dictadura.

- Relevar los debates, obstáculos y conflictos que afectan la transmisión o conmemoración de la última dictadura.
- Reconocer los usos de los conceptos *historia* y *memoria* en el discurso de los docentes.
- Atender el modo en que las propuestas de los docentes dialogan con otras formas culturales (cine, música, televisión, etc.) en el proceso de transmisión de la historia reciente.

La investigación se centró en un trabajo con docentes de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Rosario. La elección de dichas instituciones estuvo condicionada por la posibilidad real de acceder a ellas y a sus actores. El corpus empírico estuvo compuesto por tres elementos, que dialogaron entre sí: entrevistas semiestructuradas a docentes, observación de conmemoraciones escolares con ocasión del 24 de marzo y un *focus group*. A continuación, presentaremos los rasgos centrales de la conformación de cada uno de estos elementos del corpus:

1) Entrevistas semiestructuradas. Fueron realizadas a docentes de instituciones públicas de Rosario. Fueron 13 en total y se organizaron alrededor de los siguientes ejes: el institucional, (impacto de la conmemoración del 24 de marzo como obligatorio en las escuelas, su discusión entre los docentes y la comunidad educativa, las decisiones del equipo directivo) y el curricular (cómo se aborda esta temática en el aula, qué profesor se hace cargo del tema, en qué tiempos, a qué recursos se apela, cómo se lo planifica, cuál es la recepción por parte de los alumnos, cuáles son los conflictos que desata).

2) Observación de actos o conmemoraciones escolares. La elección de las escuelas en las que realizamos observaciones procuró abarcar un panorama variado. Si bien todas las escuelas en las que se realizaron observaciones son de gestión pública, presentan diferencias en cuanto a sus historias, tradiciones, culturas institucionales, tipos de dependencia institucional, perfiles del alumnado y de los docentes.

3) Un *focus group*: con docentes menores de 35 años. Actualmente se considera el focus como una herramienta de investigación localizada dentro de una teoría y método específico que busca obtener un conocimiento consensuado sobre un hecho social o sobre una temática focalizada y definida previamente por el investigador.

En este caso, la decisión tuvo que ver con tomar una “población” que ha manifestado que estos hechos, aunque son cercanos por el trauma generado por la última dictadura, los han percibido por otros recorridos: familiares, escolares o de formación inicial. La intención fue contar con una serie significativa de opiniones que nos permitiera contrastar con las de aquellos docentes que por su edad “vivieron” la dictadura en nuestro país. Nos interesó, en particular, poner en discusión la hipótesis

de que sólo los que vivieron la dictadura son los “encargados” de su transmisión. En principio pretendíamos relevar diferencias generacionales en cuanto al tratamiento del tema y a su interés.

La distancia que aparece entre grupos focales y entrevistas, mereció un análisis especial ya que en las respuestas de las entrevistas aparece un “deber ser” docente con respecto a la transmisión del tema de la dictadura en las escuelas —todos de algún modo lo trabajan— y ese discurso no aparece en los jóvenes, quienes en muy pocos casos (en la escuela y en su propia Formación Docente) trabajaron el tema. Cabe aclarar que los docentes entrevistados y los que participaron del *focus* pertenecen a diversos espacios disciplinares (Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Física, Biología, Comunicación Social, Teatro, Informática, Música, etc.). Justamente pretendíamos discutir el supuesto de que solos los docentes de Historia son los encargados de tratar el tema, para poder discernir si constituye una problemática transversal a la escuela.

Decidimos abrir la selección de instituciones y actores lo más posible, de modo de ampliar el horizonte desde donde tomar elementos para configurar las posiciones existentes. Es por eso que, si bien se entrevistaron docentes de escuelas donde se realizaron observaciones de actos, el universo de las escuelas observadas no coincide exactamente con el de las instituciones de pertenencia de los docentes entrevistados. En este sentido, no fue nuestro objetivo relevar los “efectos” de este o aquel tratamiento del problema dentro de una determinada escuela, sino el de relevar, del modo más amplio posible, las alternativas en las que la problemática de la dictadura se presenta en las instituciones educativas de la Educación Secundaria, para encontrar regularidades, contradicciones y zonas de conflicto.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos relevados a partir de los diferentes instrumentos utilizados dan cuenta de que el mandato de transmitir los horrores de la última dictadura en las instituciones educativas pone a los docentes frente a una serie de conflictos ligados a la difícil tramitación que ha tenido ese período de la historia en la sociedad argentina. Entre las manifestaciones de esos conflictos pueden señalarse las diversas y encontradas posiciones de los docentes frente a la dictadura, las dificultades de transformar el mandato en estrategias didácticas, los debates y conflictos institucionales, el lugar del testigo como lugar “privilegiado” en la enseñanza de estas temáticas, la fuerte presencia de otras formas culturales de transmisión tradicionalmente ajenas al espacio escolar, el corrimiento de lo estrictamente curricular a la hora de abordar el tema, el trabajo sobre la memoria que la escuela prioriza sobre la historia. Vamos a enumerar entonces algunos de los ejes que marcan regularidades en las voces de los docentes:

Transmisión y enseñanza

Nuestro acercamiento a la problemática nos indica que los contenidos vinculados a la última dictadura militar en argentina aparecen desde la perspectiva de la enseñanza de contenidos, eventos y acontecimientos; pero con mucha más fuerza aparecen en el marco de una enseñanza entendida como “transmisión de una herencia cultural” (Hassoun: 1996), y en este sentido cargada de emociones, de afectos, de posibilidades de ser reescrita, de memorias en conflicto. En este mismo registro, otro dato relevante es el que remite a la carga de emotividad, a cierta “educación sentimental” que se construye en relación con el pasado reciente, que pareciera no dejar lugar a la inscripción del tema en procesos más abarcativos de la historia de nuestro país. Como afirma Federico Lorenz; muchas veces “el énfasis en la subjetividad, imprescindible para abordar aspectos de nuestra historia reciente, conlleva al mismo tiempo la posibilidad de que la historia se fragmente hasta el punto de constituirse en una sumatoria de micro-relatos que la vuelvan irreconocible” (2007: 76) .

La Memoria y la Historia

Son mayoritariamente los docentes de Formación Ética y Ciudadana los que abordan el tema. Este espacio curricular conserva la intención de instruir a los alumnos en los deberes del ciudadano y en la letra constitucional y, por ende, explicar el presente. En esta línea, la temática de los derechos humanos, sus violaciones y las formas de gobierno adquieren una relevancia que se revela en contenidos teóricos y en ejemplos empíricos. Podríamos decir, entonces, que el contenido se aborda desde la “memoria”, en tanto son las efemérides y los contenidos de formación ética los que habilitan la apertura al tema. *La Dictadura*, como contenido curricular de la materia Historia, no se aborda desde lo conceptual porque los docentes manifiestan “no llegar” con el tiempo al período señalado¹⁰. Estas afirmaciones pueden ser analizadas desde la hipótesis de Traverso (2007). Para este autor, una de las causas por las cuales se ha dificultado el nacimiento de una historiografía de las dictaduras del cono sur, es la dificultad de establecer una distancia respecto del pasado: ha habido un alejamiento cronológico, no una separación marcada por fuertes rupturas simbólicas; hay un “tiempo” que rechaza situarse como pasado (Ibídem: 85).

¹⁰ Interesantes en este sentido las palabras de Godoy, “Sorda a los giros de la historiografía de los últimos años, la historia en la escuela ha continuado autojustificando su vacío teórico y explicativo bajo la fachada de una unicausalidad teleológica, handicap reforzado por programas enciclopedistas cuya extensión detallista clausuró el estudio de procesos contemporáneos a generaciones de estudiantes (...) la enseñanza de la historia en la escuela se edificó sobre una arquitectura repetitiva, inserta en un rígido marco cronológico ajeno a desarrollos históricos extraeuropeos: el cuatripartismo histórico: edad antigua, edad media, edad moderna, edad contemporánea” (Godoy, 1999: 30).

Formas culturales y formato escolar

Las propuestas de los docentes a la hora de transmitir el tema “última dictadura militar argentina”, dialogan con formas culturales históricamente ajenas al formato escolar; entre ellas la música y la imagen ocupan un lugar privilegiado. La fuerte presencia de las mismas aparece en los actos y en las estrategias didácticas elegidas para abordar el tema; la dictadura como forma de gobierno y como caso relacionado con la violación de los derechos humanos es transmitida a partir de la música, el cine, la pintura, la literatura, etc., con mayor énfasis que desde el área de las Ciencias Sociales y de la Historia. Específicamente intentamos argumentar que algunas canciones del rock nacional y un conjunto acotado de películas y programas televisivos parecen funcionar como lugares de la memoria (Nora, 1984).

Los usos del testimonio

Recurrentemente, al revisar las voces de los docentes, encontramos que a la hora de asumir el mandato de transmitir el pasado reciente, —todos afirman que es la “escuela” la que debe hacerse cargo de ese “pasaje”, o por lo menos no lo discuten— recurren a testimonios orales de actores sociales que vivieron experiencias durante esos años, con el objetivo de producir un mejor “acercamiento” del alumno a lo acontecido. La referencia a esta “primera persona”, al “yo pienso, yo creo, yo viví” se hace presente en la voz del docente que se asume y se coloca en el lugar de testigo. Delegar la palabra “haciendo hablar” a otros ajenos a la escuela, ya sea mediante testimonios, proyecciones, manifestaciones artísticas (plástica y música principalmente) aparece como habitual y “políticamente correcto”, sobre todo en los actos escolares. Un dato recurrente es el lugar de los excombatientes de Malvinas como testigos de la época¹¹.

La primera persona desata en muchos casos, un caudal de afectos, empatía y sentimientos encontrados, cuyos efectos deberían ser repensados. Otro dato interesante que emerge de las entrevistas es que los docentes manifiestan que los alumnos no logran vincular ese pasado que se transmite con el presente. Pareciera no estar claro en los trabajos de la memoria esta referencia, esta cita necesaria con el presente. Esto será analizado en el apartado siguiente a través de las categorías de memoria literal y memoria ejemplar (Todorov: 2001).

¹¹ Una investigación posterior debería indagar en las formas en que se trabaja el tema “Malvinas” en las escuelas, ya que creemos presenta mayores contradicciones y zonas de conflicto.

Decisiones institucionales y emprendedores de memoria

Existen, más allá de las distintas realidades escolares, actores que se hacen cargo voluntariamente de la conmemoración del 24 de marzo y que, según nuestra hipótesis, funcionan como *emprendedores/as de memoria* (Jelin, 2002), categoría central para entender la dinámica que adquiere la transmisión a la hora de conmemorar fechas traumáticas. En este sentido, si bien en algunas instituciones, la conmemoración se resuelve con una simple cartelera o con el discurso de un profesor, a veces la fuerza del mandato supera ampliamente la normativa. El planteo de Dussel y Southwell es interesante para analizar estas variaciones: “Los rituales y actos escolares [...] movilizan aspectos muy distintos dentro de las instituciones escolares. Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre colegas y con los alumnos y las familias (...) Por otro lado, los rituales muestran a las escuelas en conexión con una comunidad más amplia: la nación, la comunidad, incluso la humanidad (...)” (2009:27) Podríamos pensar cómo se hacen presentes, en los distintos actos observados, las disputas entre estas representaciones internas y aquellas que conectan con sentidos más amplios que permiten sentirnos parte de un colectivo que reclama memoria y busca justicia. Quizás podamos arriesgarnos a decir que es la fuerza del mandato puesto en acto por los/as emprendedores/as de memoria lo que supera ampliamente la burocracia normativa. En los actos observados, los emprendedores pertenecen a generaciones diferentes, por lo cual tienen una relación distinta con las formas del recuerdo de la dictadura militar y la violación de los derechos humanos. En algunas escuelas son los propios estudiantes los que asumen la tarea. En otras, son docentes que han vivido la experiencia de la dictadura. Un dato a marcar en relación a las entrevistas y al focus es cierto resabio del miedo y temor a hablar del tema. Tanto es así, que algunos docentes se negaron a ser entrevistados y otros pidieron especial reserva del nombre e identidad institucional.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El testigo como garantía y la memoria literal

Varias preguntas nos surgieron en relación con el testimonio cuando aparece utilizado como principal estrategia didáctica: ¿cuál es el valor del testimonio como recurso didáctico? ¿De qué manera estos relatos pueden ser recibidos / leídos / acogidos / escuchados y qué pensamientos habilitan?

El polémico libro de Beatriz Sarlo al que acudimos para abordar este eje, discute justamente cómo el reinado del yo en nuestras sociedades complejiza la posibilidad de discutir y poner en contexto opciones y políticas, estrategias de acción, incluso decisiones éticas que se tomaron respecto de la vida propia y ajena. El reinado del yo

no deja lugar a la discusión pública más general, más democrática que instale otras premisas y formas de resolver los conflictos. No ayuda a entender, nos deja padeciendo la experiencia. En el caso de nuestras entrevistas, son los mismos docentes los que dicen que los pibes, luego del contacto con los testigos o de la visita a los museos montados sobre los ex campos, quedan "devastados".

Es posible entonces poner en discusión la transformación del testimonio en un ícono de "la verdad" o en el recurso más importante para la reconstrucción del pasado, discutir la primera persona como forma privilegiada, la confianza en la inmediatez de la voz y del cuerpo que favorece el testimonio.

Nos preguntamos si la experiencia por sí sola logra producir conocimiento; o si se trata de pensar en la necesidad de que la escuela opere sobre estos testimonios para que los mismos produzcan pensamiento. Acordamos con Inés Dussel en la necesidad de ubicar al testimonio junto a otras fuentes, otros relatos, otros marcos de interpretación, otras conjugaciones del verbo (2006: 168).

Una segunda discusión que se abrió a partir de las entrevistas tiene que ver con la disputa entre memoria ejemplar y memoria literal (Todorov, 2000). Si la memoria se construye acumulando objetos y sentidos "puros", actuando de manera literal, corre la suerte de ser portadora de muchos de los riesgos que generalmente se le atribuyen al olvido; entre ellos, la repetición de aquello que se intenta desterrar. Los sentidos fijados, sedimentados, instituidos por tradición no son independientes de las autoridades encargadas de su custodia, transmisión y reproducción. Y aquí la cuestión de la verdad, como posesión de los guardianes y como procedimiento de generación de sentidos válidos no es algo menor. Habría, entonces, una memoria literal que pareciera querer invocarse como aquella que se acerca a "la verdad", por considerársela propiedad de aquellos que fueron testigos de los hechos y que, por consiguiente, serían los más indicados para erigirse como sus guardianes. Cuando el suceso es preservado en su literalidad (lo que no quiere decir "en su verdad" aunque el relato de los docentes así parezca indicarlo), permanece intransitivo y no conduce más allá de sí mismo (Todorov: 2000, 30). Solo citamos dos registros como ejemplo:

"... En este colegio se recuerda mucho el tema de la guerra de Malvinas porque un profesor es excombatiente, ... entonces está esta cuestión de cómo los tiempos sociales se pueden pensar si me tocan en algún punto..., entonces, como uno de los nuestros fue allá, vamos a ver qué pasó..., fuimos todos, hay como una cuestión de empatía con este tipo y ¡pobre!..., todos sobre él, 'este borrego lo trajiste de allá...' toda esa historia..., y entonces, poniéndole la escucha a lo que pasaba, como el tema era muy resistido por los otros departamentos..." (M.; prof. de Lengua).

"Y después con Malvinas, lo que a ellos les interesa... que hemos hecho mucho... porque acá hay dos veteranos... así que el año pasado no, el otro tampoco, pero el anterior habían estado ellos dando una charla en la escuela y les contaron todo..."

Todos con los ojos grandes así, porque, realmente que te cuenten todo lo que padecieron... especialmente uno de los dos te cuenta todo con lujo de detalles, cómo lo llevaron, qué hicieron allá, cómo se sintieron cuando volvieron... Ese es un trabajo interesante, porque no es lo mismo leerlo o que alguien les cuente esas vivencias... (G.; prof. de Historia y Formación Ética).

Para Todorov se trata de convertir la memoria en ejemplaridad, de convertir el pasado en principio de acción para el presente, “el uso ejemplar, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Ibíd.; 32). Memoria literal sería así sinónimo de memoria a secas, memoria ejemplar lo es de justicia. Es en este sentido que Todorov nos alerta, en tanto la sacralización —nosotros podríamos pensar en la efemerización— de la memoria puede ser otro modo de hacerla estéril. Nuestros entrevistados parecieran ubicarse en el registro de una memoria literal; afirmación que parece reforzarse ya que, en su mayoría, los docentes manifiestan “la lejanía” cada vez mayor de los alumnos r con respecto a ese pasado. Citamos un ejemplo de un respuesta a la pregunta de si encuentran buena recepción del tema por parte de los alumnos: “Sí, sobre todo con los alumnos más grandes, si vos vas a un curso más chico, y vos preguntas que pasó el 24 de marzo... ya con los más grandes incluso, no habían nacido, entonces, es un poco como que si no tiene una familia que dialogue mucho sobre el tema, que se mame en la casa...(…) en un curso de 30, te podés encontrar con 10, en los superiores más que en los inferiores, es cómo que los chiquitos ya están como más alejados” (E., prof. de Lengua y Literatura).

Raggio afirma que si es en el pasado donde se aloja el horror, su reminiscencia tendría el sentido de señalar la distancia del hoy con el ayer, sería más historia que memoria, más conservación que resignificación. Dicho de otra forma: ¿por qué necesitamos re-presentar el pasado a partir de sus propias imágenes? ¿No hay imágenes producidas en el presente que lo están re-presentando? Por otro lado, pareciera primar en los docentes una representación de la sociedad argentina como una sociedad homogénea, ubicada siempre del lado del bien y que resultó víctima del engaño militar. Como dice Pineau (2001), esto predispone aún más a comprender a la dictadura como un carnaval negro, a recortarlo como un fenómeno extraño y aberrante, como un momento de locura puramente disruptivo con el resto del devenir histórico. Todo acto de memoria comporta, como expresan los autores que hemos analizado, la doble dificultad de reinsertarlo en su sentido original y releerlo a la luz de los desafíos del presente. Pilar Calveiro afirma en relación con los testimonios de los militantes, “Cuando la memoria de un pasado, cuyo sentido fue eminentemente político, se construye como memoria individual y privada, recupera este aspecto pero traiciona por lo menos en parte el sentido de lo que fue (...) la memoria individualizante y privada pierde los sentidos políticos de la acción” (2005: 16 y 17). Nos parece más que interesante este planteo en tanto, muchos de los relatos de los profesores parecieran seguir esta línea, ya sea que a través del testimonio se realice un “rescate de la

militancia política para su imitación” o se exalten vidas *heroicas* no sujetas crítica. Lo que se produce en estos casos, dice Calveiro, es una sustracción que impide el análisis, la valoración de los aciertos y errores, y con ello, la posibilidad de revisar la práctica y actuar en consecuencia. Es, en definitiva, una sustracción de la política¹² (Ibíd.: 18). La apuesta sería, según entendemos, no replegar la memoria al espacio de lo privado (de las vidas y experiencias individuales) y discutir la dimensión política que correspondió a las prácticas de los militantes, entendidas en el sentido de la construcción de lo colectivo, lo común, lo público.

El reinado de los afectos

La segunda cuestión que aparece con fuerza en los relatos de los entrevistados, es la fuerte carga de emotividad, que se presenta a la hora de escuchar los testimonios que dan cuenta del pasado reciente. “Devastados, sorprendidos, emocionados”, son términos con los que los docentes intentan contar algo de lo que sucede en las aulas. Citamos a modo de ejemplo, uno de los relatos: “...Ella me dice: ‘yo en la iglesia, me pidió el pastor que hablara del tema..., y, yo vi buenos frutos’, me dice, ‘Yo vi que la gente podía pensar otras cosas con mi relato y me parece que acá puede ser así también...’. Yo la verdad que no lo pensaba así, pero lo que fue ese acto, fue impresionante..., fue una cosa súper emotiva, todo el mundo llorando, tremendo ... Todos, las porteras llorando, porque realmente la figura de ella fue la que marcó el quiebre... Bueno, nosotros habíamos preparado unos libros de regalo..., firmados por todos, habíamos llevado un ramito de flores a ella..., cuando termina, en realidad lo cortaron ellos, dijeron “bueno chicos, ya está”..., y los aplaudieron, los saludaban, era una cosa de locos..., aparte, los chicos que coordinaban el acto...no hubo ninguna pregunta desubicada que era nuestro enorme temor..., porque, justamente, estuvo ahí la humanidad de ellos dos, de Gladis y del Chocha que es un divino...” (M., prof. de Lengua y Literatura),

Siguiendo el reciente trabajo de Abramowski (2010), el campo de los afectos, las pasiones, las emociones, los sentimientos, es un terreno complejo que encierra una paradoja. Por un lado, implica el trabajo sobre un objeto poco asible, que se escapa y que se muestra como algo demasiado singular, subjetivo, personal, y por otro lado, en

¹² “Reconstruir la historia de un militante desaparecido desde la ‘normalidad de una vida injustamente truncada’ desconoce precisamente lo que fue su intención: no ser un sujeto ‘normal’ –buen alumno y ahorrador–, sino un revolucionario, con una vida sacrificada, de renuncia de la plenitud personal para obtener un fin superior y colectivo. Esto es lo que a sus ojos resaltaría la injusticia de su asesinato (...) Da Silva Catela refiere que la esposa de un desaparecido, después de un acto de homenaje, le expresó “... Me pareció espantoso es muy unilateral, se quedan con el dolor pero no vi un solo activo, que reivindicase luchas, en concreto y en acción, no, no, no. Se toma solo un aspecto ‘Aquí estoy, que mi papá, que mi mamá, que esto, que el otro’, es una terapia de grupo. Y la política es otra cosa, e insisto, tiene leyes que le son propias; entonces, ¿actos de qué tipo, de qué tipo son?” (Calveiro, 2005: 17)

la actualidad, esos mismos afectos insondables sentidos por los sujetos singulares se viene erigiendo como fuente de verdad. En este caso, la pregunta que nos hacemos, es si las emociones, pueden ser sometidas a algún tipo de análisis, discusión, reflexión; en tanto entendemos que las mismas están inscriptas en relaciones sociales históricamente sitiadas, que se construyen, se formatean, se regulan, se educan. Lo que discutimos en función de las entrevistas realizadas, es que esa emotividad en muchos casos está ligada a un discurso políticamente correcto. Los docentes reniegan muchas veces, o manifiestan cierta incomodidad frente al morbo que reconocen en algunos de sus alumnos: “Pero un poco tiene que ver con que los chicos no tienen esa percepción inmediata del dolor del otro... y bueno, por lo tanto no tienen pudor y por lo tanto preguntan cualquier barbaridad, por ejemplo el tema de la picana, además habían empezado a leer el ‘Nunca más’, entonces toda esa cuestión, se lo pasaban como si estuviesen leyendo el ‘Kamasutra’, enloquecidos” (M.; profesora de Lengua y Literatura).

Podríamos pensar que frente al tema, habría placeres permitidos, formas correctas de expresarlo y maneras apropiadas de sentir. Del otro lado hay placeres prohibidos, modos no gratos de manifestar los sentimientos y emociones innombrables (Abramowski: 2010).

Claro que en una sociedad cada vez más íntima, en la que la impersonalidad se vive como un mal social y la proximidad como un bien moral, la autodistancia de las propias emociones se pierde, y las personas ya no pueden no expresar real y auténticamente lo que sienten. Los buenos sentimientos hablarían bien de nosotros. ¿Los buenos sentimientos hacen buena educación? Creemos que los afectos por sí mismos, no producen un tipo de ciudadano no totalitario, democrático, participativo. Los buenos sentimientos no necesariamente hacen buena educación. Entonces, estas narrativas que muchas veces fabrican en los alumnos altas dosis de sufrimiento, de fragilidad¹³, ¿les ofrecen herramientas para hacer algo con ese padecimiento, para nombrarlo y entenderlo y al mismo tiempo aliviarlo?, ¿la escuela ayuda a la tramitación de tamaña tarea? Esto parece ser respondido por varios docentes que afirman la necesidad de correrse del lugar del dolor para producir pensamiento, discusión, sentido, futuro. Citamos solo uno de estos ejemplos:

“Lo interesante de esta experiencia es que más allá del tema y de las emoción que generó es esta generación que hizo el espectáculo, es que nunca perdieron la alegría, antes, durante y después de hacerlo. Yo te puedo mostrar fotos de antes de salir a escena y están cagándose de risa. Y vos decís cómo puede ser, si van a contar una historia terrible. Yo reivindico eso. Costó mucho trabajar eso, decir vos no sos una MADRE, vos no sos una ABUELA, vos no sos una presa política. Cómo hacer cuando

¹³ En este sentido es interesante el planteo de Lorenz acerca de la película “La noche de los lápices”, quien sitúa a esta película como ícono desde el cual entra el tema de la dictadura a la escuela, a través de imágenes que horrorizan, al mismo tiempo que la misma refuerza la condena ética hacia el gobierno militar.

toman textual el Nunca Más, porque lo poco que dice el guión lo armaron con el Nunca Más. Ahí hay que trabajar qué significa actuar. Vino bien porque el tema era muy movilizador. Tuvieron la suerte, por mérito propio, de conocer a las MADRES, a los HIJOS y a los presos políticos. Cuando fuimos a la Plaza Cívica yo les presenté a los ex presos políticos: la señora estuvo presa. Eso es muy importante porque deja de ser la abstracción estética para ser un ser humano. El primer contacto con las MADRES con el pañuelo en el patio fue... bueno, quedaron ahí. Yo les dije ustedes van a generar cosas y de abajo se van a generar cosas para arriba. Hay que bancársela y le damos para adelante” (S; prof. de teatro).

Los “lugares de la memoria” que construye la escuela

Otra cuestión que se destaca en las entrevistas y en los actos observados es que a la hora de enfrentarse al mandato de transmitir el pasado reciente, los docentes básicamente recurren a “soportes culturales”, que tradicionalmente no forman parte de la gramática escolar (películas, canciones, programas de TV, etc.) referidos a la dictadura 76-83. Según el historiador francés Pierre Nora, en una sociedad dada pueden identificarse “lugares de memoria” que condensan y simbolizan acontecimientos o experiencias que son parte de la identidad colectiva. Esos lugares de memoria pueden ser sitios (edificios, plazas, ciudades, regiones, monumentos, museos), fechas (revoluciones, golpes, conmemoraciones), objetos (libros, películas, canciones) y las personas públicas. Todos ellos tienen la capacidad de hacernos recordar una fecha, una lucha, un momento, que en el largo plazo significó un elemento importante para la comunidad. En nuestro contexto, Federico Lorenz (2007) explica que la noción de “lugares de memoria” es útil en tanto funciona como un espejo para “reconocernos”, pero al mismo tiempo desnuda la dificultad y las tensiones que implica pensar cualquier idea de “nosotros”.

La música, fundamentalmente el rock nacional y el cine, parecieran tener entre los jóvenes potencia para construir ese “nosotros” intergeneracional. Las canciones “Los dinosaurios”, “Alicia en el país”, “La memoria”, y sobre todo “La noche de los lápices” en el caso del cine; son lugares de memoria, sitios por donde los docentes parecen merodear para hacer frente a la compleja transmisión de la historia reciente. Creemos que el desafío de la escuela es correrse de la repetición de un ritual que se agota en el mero hecho de escuchar una canción o mirar una película e intentar incorporar un tema denso y doloroso considerando su funcionalidad en el contexto de una propuesta educativa. No podemos dar cuenta aquí si las canciones que eligen los docentes operan como disparador en el marco de una planificación didáctica más amplia que “potencie explicaciones más densas sobre lo sucedido” o si opera como un intento de cierre de significados, que permite cumplir con la obligación de tomar el tema, pero que no permite ir más allá en la búsqueda de las razones y circunstancias históricas,

políticas, económicas y culturales que hicieron posible el terrorismo de estado (Serra: 2009).

Los docentes emprendedores de memoria

Los/as emprendedores/as de memoria actúan en el campo de las luchas por la memoria, tratando de definirlo con contenido propio, haciéndose cargo de la transmisión a las nuevas generaciones (Jelín, 2002: 48). Según la autora, “el/la emprendedor/a de memoria se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros/as, generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo. A diferencia de la noción “militantes de la memoria” (utilizada, por ejemplo, por Rousso), el/la emprendedor/a genera proyectos, nuevas ideas y expresiones, y tiene la capacidad de generar grupos humanos para su causa. Con lo cual remite a la idea de una organización social ligada al proyecto de memoria, que implica jerarquías sociales, mecanismos de control y división del trabajo bajo el mando de estos emprendedores/as” (Jelín, 2009: 124). La autora señala, además, que en el caso de escenarios conflictivos como el de las dictaduras del Cono Sur se entabla una lucha entre los diferentes emprendedores por el reconocimiento de una determinada visión del pasado, siendo los movimientos de Derechos Humanos actores privilegiados en este terreno. Asimismo merecen una mención especial las víctimas o afectados directos como emprendedores de memoria, dado que: “...pueden intentar influir y cambiar el sentido y contenido de la “historia oficial” o dominante sobre un período... Pueden buscar reivindicaciones o reparaciones materiales, centradas en su lugar de víctimas que el Estado debe reconocer y frente a los cuales debe asumir su responsabilidad. Pueden buscar comunidades de pertenencia y contención personal en grupos de pares. Pueden elaborar rituales, participar en conmemoraciones, reclamar marcas simbólicas de reconocimiento en memoriales, monumentos o museos. Pueden despertar compasión y solidaridad, o rechazo y vergüenza; pero nunca indiferencia.” (Jelín, 2009: 125).

A partir de los actos observados y las entrevistas realizadas, creemos que la escuela se convierte en un espacio privilegiado para que los/as emprendedores/as impongan sus objetivos: transmitir y recordar para que el pasado horroroso no se repita. Tratándose de espacios educativos, esta gestión se tramita en la delgada frontera que existe entre la transmisión y la enseñanza. En los relatos relevados son siempre los docentes o alumnos “emprendedores” los que por tener un compromiso personal con el tema, asumen el rol y desde su lugar *pasan* sus experiencias a los otros, que están allí para *recibir* ese legado.

La memoria y la historia, la enseñanza y la transmisión

Al interior de la escuela, la operación histórica se pone en marcha a partir de actos, trabajos y gestos de la “memoria”. En este sentido, los diagnósticos de los historiadores afirman: “la escuela ha quedado entre encandilada y atrapada por el deber de la memoria, y la enseñanza del pasado reciente pareciera estar anclada, de alguna manera en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral. Al dejar postergado el abordaje de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que signaron el período estudiado, no se favorece ni la construcción del conocimiento histórico, ni la construcción de una ciudadanía crítica” (Carnovale, Larramendy, 2010: 247).

Es necesario, entonces, pensar en clave de procesos, historizar, problematizar y analizar las situaciones en marcos contextuales complejos. No obstante, estas observaciones del campo de la Historia parecen desconocer las urgencias que aquejan a la escuela, una institución atravesada y tensionada ante el mandato de recordar un pasado traumático que aún no coagula en líneas explicativas homogéneas (Caldo: 2010). Ante la novedad del tema, la enseñanza opera en la lógica de la transmisión. De este modo, algunos docentes asumen el desafío de poner en manos de las nuevas generaciones una herencia marcada por una memoria política construida desde las organizaciones de derechos humanos, pero también —y con mucha fuerza— desde lo biográfico, con el propósito de la reparación histórica, de la verdad y de la justicia.

Los docentes manifiestan, básicamente, que la última dictadura militar es abordada en los actos conmemorativos y en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana. El acto conmemorativo —o incluso las charlas informales que durante esa semana de marzo se generan en las clases— más que enseñar contenidos, transmiten sensaciones, habilitan preguntas e indican que algo hay que hacer al respecto. Queda claro que lo que se juega en los actos analizados es la dimensión ética de la memoria. No se trata de un tema más, se trata de condenar, recordar y pasar a otros.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Lo que los datos arrojan es que la escuela viene ocupando un lugar central en la transmisión del pasado reciente. Este dato no es menor dado que, en muchas ocasiones, se acusa a la escuela de no poner en juego los mecanismos necesarios para que la reflexión sobre la última dictadura cuente con el tiempo y el espacio dentro de las aulas.

Es evidente que el reconocimiento de la escuela como una *fuentes* importante para el *pasaje* de información sobre la dictadura no implica necesariamente una *transmisión lograda* (Hassoun, 1996), ni despeja la necesidad de enfatizar en el cómo y el qué de

las propuestas que despliega. Pero sí permite despejar los fantasmas de responsabilidades no cumplidas que las instituciones educativas vienen sufriendo cada vez más.

La otra cuestión que nuestra indagación pone en evidencia es que la escuela se viene enfrentando a un universo cultural hasta ahora poco común en el seno de las currículas, que da un color especial al modo de enfrentarnos a cómo el cine, la música y la TV, se muestran como materiales privilegiados en la puesta en acto de la transmisión, y abren otras preguntas a los docentes. Sin pretender evadir los conflictos y contradicciones que estos otros modos de trabajar un contenido histórico en la escuela traen consigo, es cierto que la transmisión de la dictadura coloca la acción escolar entre las políticas de la memoria y los recursos didácticos, corriendo las fronteras de estos últimos y dinamizando el trabajo cotidiano.

En este sentido, nuestra investigación nos invita a pensar que alrededor del contenido *última dictadura militar en la Argentina* se inscriben los indicios de una educación entendida más que como enseñanza de contenidos, como transmisión de una herencia cultural (Diker: 2004). Son fundamentalmente los/as emprendedores/as de memoria (Jelin: 2004), los que encuentran en el momento de la conmemoración, el engranaje adecuado para desplegar las estrategias que les permitan poner en acto el pasaje de esa herencia cultural.

Por otro lado, reconocemos que existe una tendencia actual a revalorizar la primera persona, a trabajar sobre la vida emocional y a reivindicar la dimensión subjetiva. Todo lo que proviene del *yo*, se considera legítimo y auténtico y sirve como patrón de verdad. Si el *yo* testimonia, sus dichos serán tomados como prueba de certeza. Estas ideas nos permitieron interpretar el porqué del lugar privilegiado del testimonio y de la primera persona a la hora de elegir un dispositivo de transmisión. En este sentido, el riesgo al que nos enfrentamos como educadores es que si la inscripción de un testimonio queda fuera de la historia particular de esos hechos, descontextualiza y sirve muchas veces para reforzar los imperativos de la época del *show del yo* (Sibilia, 2008).

En relación con la transferencia de conocimientos, los avances de la investigación durante los últimos dos años (2009 y 2010) dieron lugar a participaciones en congresos y jornadas y a un debate interesante en una Cátedra abierta organizada al interior del Instituto donde trabajamos.

CONCLUSIONES

Partimos inicialmente de la necesidad de conocer y describir las decisiones pedagógico didácticas que toman los docentes de escuelas secundarias para transmitir lo ocurrido

en la última dictadura militar argentina. En relación con este punto, hemos observado que hay diferentes dispositivos que se ponen en juego. En primer lugar, lo que aparece con fuerza es el uso de los testimonios. Esto nos remitió a pensar un desafío ineludible: superar la anécdota, el recuerdo, las vivencias, ponerlas en contexto para que puedan dar cuenta de las múltiples aristas de nuestra historia reciente y que los alumnos se acerquen al pasado, lo internalicen, los movilice a actuar, superar el dolor y avanzar hacia una comprensión de la historia que los interpele como protagonistas. Interrogar el pasado, cuestionar los pensamientos dados, crear puentes entre el pasado y el presente, son recursos interesantes para que la historia supere el mero relato y dé cuenta de la complejidad de la vida pasada y la actual.

Por otro lado, aparecen en las propuestas de los docentes otras formas culturales que viabilizan la transmisión de la historia reciente: fundamentalmente la música y las imágenes. En este sentido, pensamos que las mismas pueden constituirse en un espacio para hacer que los jóvenes se impliquen en un trabajo de reconstrucción de la memoria en el que se los habilite a participar del armado de un relato de nuestra historia. Ahora bien, cuando la escuela incluye al rock y al cine, se abre a productos culturales de importancia singular en la época, se abre a otros lenguajes, a otros órdenes estéticos y a otros discursos políticos. Se abre a narraciones que hacen otras marcas, que emocionan, enojan o inquietan la subjetividad en clave no escolar. Se abre a las claves de la cultura de masas, a sus formas de formatear identidades y de inscribir sentimientos. La escuela se abre al uso de sonidos, de testimonios, de posiciones políticas y de memorias ajenas. Será ella misma entonces la que deba revisar cómo dialoga con ese texto cultural de otras generaciones y se vuelve ella misma puente, más que espacio de un sentido sedimentado.

Quizás de modo arriesgado decimos que, en la escuela, la memoria aparece con más fuerza a la hora de enfrentar el mandato de transmitir el pasado reciente: sensaciones, emociones, voces, imágenes, sonidos y recuerdos singulares se hacen presentes en las miradas de los testigos y en los formatos a los que se recurre para transmitir lo que parece intransmisible (Dussel: 1999). En este sentido, también se explica que sean mayoritariamente los docentes de Formación Ética y ciudadana los que abordan el tema desde el análisis del presente.

Queremos citar el argumento de Jelin para pensar las posibilidades y problemas de la oposición historia y memoria: “La historia dura, fáctica, de los eventos y acontecimientos que ‘realmente’ existieron se convierte en un material imprescindible pero no suficiente para comprender las maneras en que sujetos sociales construyen sus memorias, sus narrativas y sus interpretaciones de esos mismos hechos. Desde una perspectiva como esta, ni la historia se diluye en la memoria —como afirman las posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas—, ni la memoria debe ser descartada como dato por su volatilidad o falta de ‘objetividad’. En la tensión entre una y otra es donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión” (Jelin, 2009).

Entendemos que un pensamiento construido sobre un esquema binario reduce las posibilidades de registrar los innumerables pliegues que existen en toda la gama de fuerzas y de claroscuros que se dan cita en el tema que intentamos analizar. Entre memoria e historia hay un recurrente desencuentro que alimenta su complementariedad y en eso reside la potencia de la dupla (Mariño: 2006).

Una *transmisión lograda*, como dice Hassoun (1996) reside en el lazo que anuda a los viejos y a los nuevos, que permite filiarnos a un colectivo, al mismo tiempo que actualizar algo del orden de lo común y ponerlo a circular. Sabemos que no es una tarea menor hacer algo con eso que nos duele. Buscar el modo de arreglárnoslas con eso y darles las posibilidades a los jóvenes, de que puedan arreglárselas con eso. Pero a más de 30 años de un pasado difícil de procesar, de una historia en tránsito, nos encontramos con la posibilidad de interrogar esos recuerdos desde nuevas preguntas, nuevas realidades y nuevas generaciones.

Lo sucedido el 24 de marzo en nuestra historia reciente no es nuestro infierno, sino nuestro pasado como colectivo social. Pensar y reflexionar sobre ello implica, por un lado corrernos del lugar de la heroicidad y la épica —discursos que parecen ser predominantes entre los docentes— y, al mismo tiempo, realizar un análisis crítico sobre ese pasado, reconociendo las responsabilidades sociales tanto en relación con los hechos acontecidos como con el necesario imperativo de transmitirlo en el presente.

BIBLIOGRAFÍA

Antelo, E. (1999) *Instrucciones para ser profesor*, Bs. As, Santillana

Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Bs. As. , Paidós.

Caldo, P. y Scalona, E. (2010) “La tensión “enseñanza-transmisión” en el tratamiento del tema “última dictadura militar argentina” en las escuelas. Un estudio de casos, Rosario, 2009” En *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo*. Debates, encuentros y desafíos. Rosario, Laborde (en prensa).

Calveiro, P. (2005) *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los 70*, Bs. As., Norma.

Carli, Sandra (2004) “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”. En Frigerio, G., Diker, G (compiladoras), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Bs. As, Noveduc-CEM.

Carnovale, V. (2007) "Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina". En Franco, M., Levin, F. (comp), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Bs. As., Paidós.

Carnovale, V., Larramendy, A. (2010) "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje", En: Siede, I. (coordinador) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Bs. As., Aique.

Carretero M. y otros (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Bs. As., Paidós.

Cerdá, M. (2010) "La historia reciente argentina: una cuestión socialmente viva en la enseñanza. Aportes y potencialidades de un campo en construcción". En: II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia. Instituto de Estudios en Investigación Histórica. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades UNSA (publicación en cd)

Cornu, L. (2004) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud". En Frigerio, G., Diker, G. (comp), *opus cit.*

Debray, R. (1997) *Transmitir*, Bs. As., Manantial.

Diker, G. (2004) "Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G., Diker, G. (comp), *opus cit.*

Durkheim, É. (1996) *Educación y Sociología*, México, Coyoacán.

Dussel, I, Finocchio, S, Gojman, S. (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Bs. As., Eudeba.

Dussel, I. (1999) "Enseñar lo in-enseñable". En: Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año 3, Nº 5, Rosario, Laborde.

Dussel, I. (2007) "A treinta años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela". En Ríos, G. (comp.) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Rosario, Ediciones Amsafé.

Dussel, I. (2007) "Memoria, educación y transmisión" En *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Ministerio de Educación de la Nación.

Dussel, I. y Southwell, M. (2009) "Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva", en *El Monitor de la Educación* Nº 21, junio de 2009. P. 27.

Finocchio, S. (2007) "Entradas educativas en los lugares de la memoria". En: Franco, M., Levin, F. (comp), *op cit.*

Flachsland, C. (2006) "Rock, jóvenes y transmisión: Una que sepamos todos..." Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente.

Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/flachsland_rock

Frigerio, G. (2004) "Los avatares de la transmisión" en Frigerio, G., Diker, G. (comp), *op. cit.*

Gagliano, R. (2001) "Diálogos de soledades. Una exploración en las experiencias generacionales de la Argentina de principios de milenio". En *Entre generaciones. Revista Ensayos y experiencias. Novedades educativas* Septiembre/Octubre. Año 8. Número 40, Bs As.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, Á. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Godoy, C. (1999) *Historia ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?* Rosario, Laborde.

Guelerman, S. (comp.) (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Bs. As., Norma.

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Bs. As., Ediciones de la flor.

Huyssen, A. (2001) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Bs. As., Fondo de cultura económica.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.

Jelin, E. (2009) "¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Para qué? Actores y escenarios de las memorias". En Vinyes, Richard (ed.) *El Estado y la Memoria*, Buenos Aires y RBA (España), Editorial del Nuevo Extremo

Jelin, E. (comp) (2002) *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*, Madrid, Siglo XXI.

Legendre, P. (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI.

Lorenz, F. (2002) "De quién es el 24 de marzo? Las luchas por las memorias del golpe de 1976". En Jelin, E. (comp.), *op. cit.*

- Lorenz, F. (2004) "Tomala vos, dámela a mí". En: Jelin, E. y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, Siglo XXI.
- Lorenz, F. (2007) "Memoria, historia y transmisión". En *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Programa Educación y memoria. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Nación. Bs. As., Eudeba.
- Lvovich, D. y Bisquet J. (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, UNGS, Buenos Aires.
- Lythgoe, E. (2009) "Testigo; testimonio". En Brauer, Daniel (editor) *La historia desde la teoría*, Volumen 2, Bs. As., Prometeo.
- Mariño, M. (2006) "Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria" En: Pineau, P., Mariño, M. y otros. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Bs. As., Colihue.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- Meirieu, P. (2009) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó.
- Moraes Ferreyra, M. (2002) "Historia oral: una brújula para los desafíos de la historia". En Revista Historia, antropología y fuentes orales, nº 28, Barcelona.
- Mudrovicik, M. I. (2009) "Trauma, memoria e historia". En Brauer, Daniel (editor) *La historia desde la teoría*, Volumen 2, Bs. As., Prometeo.
- Nora, P. (dir.) (1984) *Les Lieux de Mémoire 1*, La République Paris, Gallimard. Traducción Cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. F. Jumar C.U.R.Z.A. - Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://comisionporlamemoria.chaco.gov.ar/jovenesymemoria/documentos/pdf/21.pdf>
- Pereyra, A. (2007) La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado, FLACSO: Argentina.
- Pineau, P., Mariño, M. (comp) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* Bs. As., Colihue.
- Raggio; S. (2007) "Políticas de la memoria: cuando el presente evoca el pasado". En Revista Puentes, Nº 22, Diciembre.
- Ríos, G. (comp.) (2007) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, Rosario, Amsafe.

- Sábato, H. (2000) "La cuestión de la culpa". En Revista Puentes, año 1, N° 1, agosto.
- Sarlo, B. (2005) *Tiempo pasado. Giro de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Bs.As., Siglo XXI.
- Schwarstein, D. (2002) "Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas". En *Historia, antropología y fuentes orales*, N° 27 (Ejemplar dedicado a: Apariencia y compromiso)
- Schwarzstein, D. (s/f) "Historia Oral memoria e historias traumáticas" Disponible en:
<http://arpa.ucv.cl/articulos/memoriaehistoriastraumaticas.pdf>
- Serra, S. (2006) "Escuela, memoria y dictadura. Decisiones pedagógicas y recursos cinematográficos". En Ríos, G. (comp) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, Santa Fe, Amsafe.
- Steiner, G., Ladjali, C. (2005) *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós Asterisco.
- Traverso, E (2007) "Historia y memoria. Notas sobre un debate". En: Franco, M, Levin, F. (comp), *op. cit.*
- Zelmanovich, P. (2006) *Efemérides, entre el mito y la historia*, Bs. As., Paidós

LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA RECIENTE Y LAS MEMORIAS EN CONFLICTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR

PROYECTO N° 591

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Rosalía Mondelo

Integrantes: Ana Paula Canudas, María Cristina Castro, Gisele Soledad
Fernández, Marisa Carmen D'Aquino, Carlos Andrés Martín, Juan Cruz
Pincitoli, Daniela Analía Sánchez, Gustavo Torre.

Instituto Superior de Formación Docente N° 45 «Julio Cortázar», Provincia
de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de una década, la enseñanza de la historia reciente y, más específicamente, los sucesos vividos durante la última dictadura militar han pasado a formar parte de las efemérides escolares. Dos leyes —a nivel provincial y nacional, respectivamente—, así como sucesivos decretos e innumerables documentos producidos por organismos de Derechos Humanos en articulación con el Ministerio de Educación han impulsado que en todos los establecimientos educativos del país se realicen actividades específicas, que contribuyan a la reflexión del pasado reciente y consoliden la memoria colectiva en defensa del Estado de Derecho. Sin embargo, más allá de la norma instituida, de las prescripciones curriculares, de los innumerables cursos de formación docente y de la abundante bibliografía que existe sobre el tema, el problema se presenta en la práctica pedagógica áulica, y las divergentes “lecturas” que hacen los docentes de los documentos, fuentes primarias (cuando deciden echar mano de estos recursos) y del relato que hacen de estos acontecimientos en el desarrollo de sus clases.

Como sabemos, el relato de la historia construye continuidades en el sujeto, permite “hilar” recortes de la realidad y ponerlos en construcción. Así, las vivencias propias del individuo, más los relatos y las interpretaciones de la realidad que le ha proporcionado su pertenencia a ámbitos significativos de desarrollo (principalmente la familia y la escuela), van formando parte de una historización de los hechos. Desde esta perspectiva es pertinente preguntarse ¿Qué marcas dejó en los docentes la historia reciente que se pone de manifiesto en el relato de dicha historia, cuando ellos mismos la transmiten? La historia reciente está “teñida de subjetividades”, está impregnada de las interpretaciones de los “otros significativos”, interpretaciones de la realidad construidas por los modos en los que ellos han participado de esa historia. Es por eso que la distancia entre el sujeto (tanto del que la enseña como del que la aprende) y los contenidos de la historia reciente no están exentos de sus propias construcciones subjetivas sobre esa misma historia. Este es un punto importante a tener en cuenta dado que la enseñanza de la historia reciente suele ser un “tema incómodo” para muchos de los docentes que tienen la tarea a su cargo. Por lo tanto, la enseñanza de este tema pone de manifiesto los aspectos subjetivos mucho más que otros contenidos curriculares. Así, la interpretación que el docente haga de los contenidos que conforman la temática de la historia reciente está compuesta no solo por el marco teórico referencial, sino también por los relatos y las construcciones que conforman su propio imaginario y parte del imaginario social e institucional acerca del tema. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta este factor para analizar los modos en los que los docentes enseñan estos contenidos. Sin embargo, cabe destacar que el docente de la Educación Secundaria muchas veces carece del mencionado marco teórico referencial; por eso, simplifica o reduce el mismo, amparándose falazmente en el destinatario del discurso. Estas opciones, a veces didácticas, otras ético-políticas y otras ideológicas,

constituyen la riqueza y complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente en su relación con las memorias en conflicto.

Con respecto a las formas en que los docentes abordaron este tema en las clases observadas, utilizamos el concepto de *dispositivo pedagógico* que nos permite analizar las propuestas pedagógicas de los docentes y las estrategias didácticas puestas en juego en las prácticas áulicas para la enseñanza de la historia reciente.

Siguiendo a Foucault, entendemos que un dispositivo alude a "un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos [...] En síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] Es la red que puede establecerse entre dichos elementos [...] Entre dichos elementos —discursivos y no discursivos— existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes" (Foucault 1983:184). La definición foucaultiana allana el camino para referirnos a la noción de dispositivo pedagógico como al lugar en el que confluyen, en un momento histórico-social determinado, una variedad de elementos que, por la articulación específica que adoptan, tienden a producir efectos determinados. Para Foucault, esta noción se encuentra íntimamente relacionada con la producción de subjetividades. La pedagogía sería, entonces, una de las formas de producir identidades, sujetos y subjetividades. Por tanto, la práctica pedagógica sería uno de los lugares donde se produce y/o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma.

En la escuela secundaria del Partido de Moreno, donde hemos realizado las observaciones, nos encontramos frente al hecho de que la mayor parte de los docentes del área de Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Espacios Institucionales sobre problemas sociales) de los distintos años de la escuela secundaria, dedicó clases al tema de la última dictadura militar. En realidad, lo que hemos observado fue que, si bien el abordaje de la efeméride del 24 de Marzo formaba parte del proyecto institucional, no todos los profesores lo ubicaron como "tema de prioridad" en sus clases. Sin embargo, el hecho de que nosotros fuéramos a observar las clases como parte de nuestra tarea de investigación, generó todo un movimiento en la escuela, de modo que muchos docentes abordaron el tema de la última dictadura militar y de la guerra de Malvinas en sus clases, a pesar de que no tenían programado hacerlo. Otros docentes decidieron continuar con su programa, desconociendo así no solo la normativa vigente referida a la obligatoriedad del tratamiento del tema en el aula, sino también la expresa directiva del equipo de gestión en tal sentido. Esta "omisión" nos condujo a preguntarnos —una vez más— por la relación entre la enseñanza de éstos contenidos en particular y las memorias en conflicto de los docentes. Debemos señalar, que en todo caso, todos los profesores observados hicieron alguna aclaración acerca del porqué de su postura, dejándonos ver de este modo que habíamos causado alguna especie de "alteración" en el desenvolvimiento institucional cotidiano. Uno de los principales obstáculos explicitados por los profesores fue el hecho de que la

conmemoración de la fecha coincidía con la primera semana de clase, con lo cual a muchos se les presentaba la disyuntiva entre hacer la introducción a su materia o dedicarse al tema a conmemorar. Muchos decía que el tema no era específico de su materia, contando con el hecho de que fuera abordado por otros docentes. Otros tomaron la situación como una oportunidad para abordar una temática que claramente los implicaba de una manera muy personal, dando cuenta así de una postura ideológica y, en algunos casos, de una “militancia activa”.

La historia argentina está atravesada por múltiples acontecimientos que interpelan a la memoria y que, por lo tanto, requieren un abordaje áulico que tienda a repositionar la relación entre docentes y alumnos en el proceso de construcción de conocimientos.

En este sentido, entendemos que para una cabal comprensión del pasado reciente y sus consecuencias en la actualidad, es fundamental alentar la construcción de espacios de debate y reflexión, en donde los alumnos puedan apropiarse del pasado, no como espectadores, sino como sujetos históricos.

El trabajo de investigación que presentamos permite mostrar, a través del análisis sistemático, cuáles son las marcas que la historia reciente ha dejado en las subjetividades de los docentes, y cuáles de ellas son favorecedoras u obstaculizadoras para la transmisión y la enseñanza de la misma, entendiendo que esa enseñanza dejará “huellas” en las subjetividades de los estudiantes.

Finalmente, y en continuidad con lo que hemos planteado hasta aquí, diremos que el trabajo presentado pretende abordar, desde la mirada pedagógica y problematizadora, la llegada de estos temas al aula, el abordaje del tema desde los recursos didácticos implementados, los imaginarios institucionales, sus contradicciones y, finalmente, las memorias en conflicto vigentes.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Los modos en los que los docentes se han apropiado de la historia reciente son en gran parte subjetivos, dado que no se componen únicamente de un marco teórico, sino, y sobre todo, están conformados ya sea por construcciones de su propia memoria sobre esos hechos, como por los relatos directos de aquellos que la han vivido. De manera que las construcciones que los docentes han hecho para transmitir la historia reciente se han logrado a partir de las “huellas” que esta historia ha dejado en ellos. Para poder dar cuenta de estas huellas, se propuso el registro y análisis de las acciones pedagógicas o modalidades de transmisión de esta historia, siendo la metodología para su abordaje fundamentalmente cualitativa. La muestra del proyecto se constituyó a partir de los profesores y sus prácticas, y no se limita a la reconstrucción de la memoria sobre lugares, figuras emblemáticas del proceso militar, momentos políticos

sociales y culturales específicos; sino que se extiende también a las condiciones que dan cuenta de la posibilidad de hablar, decir y representar estos hechos a través de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas (ya que éstas últimas implican posiciones ideológicas, éticas, estéticas, morales, sociales y políticas en las que se ponen en tensión diferentes modos de nombrar hechos u objetos).

Nuestra permanencia durante dos semanas, más allá de las visitas y entrevistas previas, a la escuela de Moreno nos permitió elaborar una serie de nueve registros que constituyen el corpus de análisis. Los universos de observación correspondieron a los espacios curriculares de Ciencias Sociales, las prácticas docentes y los grupos de aprendizaje comprendidos en cada caso. En este sentido, resulta relevante, desde el punto de vista de la observación participante, consignar la directiva institucional de trabajar las temáticas alusivas a las fechas del 24 de Marzo y el 2 de Abril en todos los cursos a partir de constatarse la presencia del equipo de investigación.

Los instrumentos y técnicas de recolección de datos se definieron a partir de la denominada *observación participante*:

- En primer lugar, se establece la observación como una técnica científicamente válida para la investigación de las prácticas sociales en general, y de las acciones pedagógicas o modalidades de transmisión de la historia reciente, en particular.
- En segundo lugar, se reconoce que estos objetos de observación son percibidos realmente, pero durante el proceso de percepción y de registro, el observador transforma en cierto modo esa percepción.
- En tercer lugar, la inclusión del observador en la situación la afecta y, por lo tanto, la observación participante es un componente de la situación y debe controlarse su efecto a partir de la autopercepción y el distanciamiento óptimo del objeto observado.

Por otra parte, la observación y el correspondiente registro deben comprender determinadas características:

- La objetividad se promueve a partir de la independencia entre el observador y el objeto observado y se garantiza a través de la clarificación de los condicionamientos introducidos por su observación, de la explicitación de los marcos referenciales y creencias sobre el objeto observado, del distanciamiento óptimo con el objeto y de la formalización de los criterios registro.
- El carácter sistemático de la observación se establece mediante la definición de los objetivos, las variables y la planificación de la observación.

- La observación se completa cuando incluye la visión del conjunto de la situación observada, define las variables relevantes de la situación y pretende no descuidar detalles significativos. Por último, se caracteriza por la confiabilidad y debe trazar formas similares de observación y registro o el control mediante el registro de más de un observador.

Las prácticas de la enseñanza de la historia reciente como universo de estudio nos impuso un análisis de la información de tipo inductivo. El procesamiento y análisis de los datos registrados estuvo estrechamente determinado por la caracterización de las prácticas docentes, la toma de posición ético-política de los docentes de la institución respecto a la enseñanza de la historia reciente, las manifestaciones ideológicas que sustentan la memoria y el olvido con relación a las situaciones de enseñanza. Asimismo, la identificación y descripción de prácticas discursivas y prácticas de enseñanza conformaron el procedimiento fundamental para la organización y análisis de los datos. En este sentido, las prácticas discursivas se caracterizaron de manera exclusiva (ya que los restantes marcos teóricos, análisis y estrategias exceden los propósitos de la presente investigación) a partir las representaciones sobre el pasado reciente y las tomas de posición frente al mismo.

Respecto de las representaciones, no es el acontecimiento en sí lo que interesa. No se trata de construirlo objetivamente desde un ideal punto de vista imparcial, sino de reconocerlo así como se presenta al individuo, para comprender el grado de significación que contiene para este. Respecto a la tomas de posición, el posicionamiento ético-político del docente frente al tema (ya sea desde la imparcialidad o sus diferentes grados de compromiso) permitieron determinar la significación de las representaciones y algunas pautas de las modalidades y acciones de transmisión del pasado reciente. Finalmente, las prácticas de enseñanza se caracterizaron por dos variables significativas para los objetivos de la investigación: las estrategias didácticas de enseñanza y los recursos de enseñanza.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los registros se desarrolló a partir de la lectura y de la identificación de variables relevantes. La unidad de análisis del material empírico relevado no se estableció a priori sino que se establecieron inductivamente una serie de categorías de análisis a partir de la interpretación del material relevado. En esta interpretación, primero se realizó un análisis preliminar de lectura y un señalamiento de datos relevantes en función del objeto observado (modalidades de transmisión del pasado reciente), después se realizó una orientación interpretativa de los datos (tipos de modalidades), luego una cuantificación de esa orientación y, finalmente, se indujeron variables de análisis que expresaran la estructura aproximada de la información relevada. La interpretación de todos los registros permitió establecer una primera serie

de variables de análisis para realizar luego la formulación de las categorías de análisis definitivas. Las primeras variables de análisis establecidas fueron:

- dentro de (I) las prácticas discursivas: (a) las estrategias discursivas y (b) las representaciones sobre el pasado reciente;
- y dentro de (II) las prácticas didácticas: (a) métodos de transmisión y (b) recursos de transmisión.

La formulación de las categorías de análisis definitivas se realizó dentro de estas dos modalidades principales y sus respectivas especificidades. En las especificidades, por ejemplo, la toma de posición se realiza a través de (a) estrategias discursivas por diversos grados (compromiso, adhesión, indiferencia) positivos y negativos o mediante las (b) representaciones sobre el pasado reciente. Sin embargo, esta última especificidad se distingue de las estrategias discursivas por su interpretación. En este sentido, las representaciones son interpretadas a partir de la comprensión subjetiva del acontecimiento (identificamos si se representa un proceso histórico o una experiencia personal —una anécdota, por ejemplo—). Asimismo, estas representaciones también admiten diversos grados, como las anteriores. A continuación, realizaremos un análisis descriptivo de las diversas variables establecidas y sus correspondientes modalidades de transmisión del pasado reciente identificadas en los registros analizados. La sistematización de estas categorías de análisis se presentará en el apartado siguiente (Interpretación de los resultados).

(I) Las prácticas discursivas:

Las prácticas discursivas se caracterizan en nuestro análisis por expresar tomas de posición y manifestar el posicionamiento del docente frente al pasado reciente. Encontramos una gran cantidad de tomas de posición en los registros realizados y hemos establecido, en primer, lugar su clasificación a partir de la distinción entre las estrategias discursivas y las representaciones sobre el pasado reciente.

a) Las estrategias discursivas: encontramos enunciadas por la docente, por ejemplo, las siguientes preguntas retóricas: "¿qué tiene de malo participar en un grupo político?, ¿por qué eso les molestaba?, ¿justamente que haya gente que piensa y que se puede revelar contra alguien?". Es evidente en esta serie de preguntas el posicionamiento positivo de la docente frente a las reivindicaciones políticas de las organizaciones de los años 70 y a su repudio contra la dictadura militar. Por supuesto, las estrategias discursivas adoptan las más variadas modalidades y su número solo puede sistematizarse desde un análisis del discurso. Por lo tanto, expondremos algunos ejemplos más sólo para ilustrar las (a) tomas de posición y caracterizarlas frente a las (b) representaciones sobre el pasado reciente. Dos ejemplos más resultarán

ilustrativos: encontramos una explicación prescriptiva expuesta de la siguiente manera: "El miércoles que viene no es feriado, no lo tomen como un feriado. Es un día de lucha popular, no tiene que ser un día de tristeza, es un día de lucha. Es un día para salir a la calle y decirle a los genocidas que nosotros vamos a seguir luchando, que vamos a pedir justicia". La docente en este enunciado describe la interpretación correcta de la fecha 24 de Marzo y asimismo prescribe, a través de ese "nosotros", el posicionamiento que deberían adoptar los estudiantes. Otro docente se enfrenta a una situación conflictiva porque el padre de una de las estudiantes es militar. Después de varias calificaciones negativas de la dictadura militar, dice "infame guerra de Malvinas" y la estudiante interpela al docente diciéndole "los militares son los peores". El docente evita esta interpelación y, en su respuesta, apela mucho al enunciado "lo que ya leyeron", trasladando el posicionamiento de las afirmaciones sobre la dictadura militar a los autores de la bibliografía. Por lo tanto, nuestra identificación de las prácticas discursivas se define, básicamente, por una alusión indirecta a la valoración de la cuestión abordada.

Por otra parte, estas estrategias discursivas admiten diversos grados de posicionamiento, desde un grado positivo de compromiso o adhesión, hasta un grado negativo de compromiso o adhesión, pasando por un grado neutral de indiferencia. Por supuesto que esta distinción es completamente subjetiva, pero intenta reflejar el compromiso activo manifestado por algunos docentes como actitudes claramente diferenciables. La introducción de la temática dentro de la agenda institucional y la observación instalaron un posicionamiento respecto al 24 de Marzo. En este sentido, encontramos una docente que apela a su experiencia personal y dice expresamente: "estuve participando en actividades en Capital y se tiene a Moreno como el municipio que más ha avanzado en derechos humanos, que se están haciendo muchas cosas". Esta manifestación de la participación en actividades relacionadas con la militancia por los Derechos Humanos o a la conmemoración de 24 de Marzo muestra el compromiso de la docente con la temática. Asimismo, podemos diferenciar en grados su posicionamiento, cuando la docente matiza su compromiso y manifiesta una simple adhesión cuando dice "las clases altas `atacan´ con los bajos salarios (les aclara que hay diferentes formas de atacar) y las clases bajas responden con la resistencia; hay diferentes modos de lucha", toma distancia frente a la lucha armada distinguiendo matices en el término *atacar*. Respecto a los posicionamientos neutros o negativos, no encontramos registro, pero esto no significa que no los haya¹⁴.

¹⁴ Resulta interesante, aunque no se ha podido registrar mecánicamente todo el discurso oral de los docentes y carecemos de la información necesaria, analizar la relación entre su grado de posicionamiento y la inclusión de la temática en la clase, ya que algunos docentes manifestaron, fuera de la clase en conversación con los observadores, que incluyeron la temática a pedido de la Dirección o de la docente responsable del acto, etc. Otros manifestaron no incluir la temática porque otros lo harían. Respecto a los posicionamientos negativos, destacamos la dificultad de registrarlos frente a la observación, pero es importante recordar el caso de una docente de La Pampa que destacó el nombre de Galtieri entre las personalidades del Bicentenario, como fue de público conocimiento a través de la

b) Las representaciones sobre el pasado reciente: encontramos una situación similar a la anterior, ya que las representaciones se pueden expresar de diversa manera (por ejemplo, a través de la calificación de un acontecimiento mediante adjetivos, a través del relato de experiencias personales, a través de los acontecimientos destacados, a través de una narración del proceso histórico, etc.) y en diverso grado (compromiso, adhesión, etc.). Encontramos, por ejemplo, una calificación negativa de la guerra de Malvinas, cuando el docente la califica de *infame*. Por otra parte, encontramos una representación positiva general del pasado reciente cuando la docente dice "me duele que esto de lo que hablamos les cause risa, porque no es cualquier cosa, no estamos viendo el 9 de julio de 1816". La docente opone pasado reciente frente a pasado lejano, memoria e historia. Esta apelación no es excepcional y pretende otorgarle al pasado reciente cierta relevancia. En cuanto a relatos del pasado, encontramos dos tipos, la experiencia personal y la narración histórica. Un docente, por ejemplo, cuenta una anécdota personal, un relato contado por su propio padre sobre "un grupo de hombres y mujeres totalmente desnudos y con los ojos vendados [que] estaban parados frente a un grupo de militares fuertemente armados". El docente comenta que "son cosas muy fuertes". En este caso es claro el carácter subjetivo de la comprensión histórica y manifiesta de algún modo el posicionamiento del docente frente al pasado reciente.

Sin embargo, las representaciones sobre el pasado reciente no resisten una sistematización análoga a las estrategias discursivas. La relación entre tomas de posición y las correspondientes estrategias discursivas y no funciona igual que la relación entre las tomas de posición y las representaciones del pasado. Más adelante, en el apartado correspondiente, se interpretará este resultado.

(II) Las prácticas didácticas

Las estrategias de enseñanza. Encontramos pocas en los registros realizados. Predomina el tipo de exposición oral y de lectura de bibliografía. En este último tipo, las fotocopias de los capítulos requeridos y el cuestionario de lectura suelen representar la mayoría de los casos. En los menos, se lee un documento histórico o fuente primaria, por ejemplo, una carta del escritor Juan Gelman a su nieta¹⁵.

Más excepcionalmente se propone la búsqueda de información y solo circunstancialmente la producción de afiches. Asimismo, la utilización del cuestionario suele ser muy estructurada y reducida a preguntas cerradas o preguntas que solo

prensa. Más allá de esta excepcionalidad, se puede escuchar, a veces en las aulas o salas de profesores, expresiones del tipo «con los militares estábamos mejor».

¹⁵ Se debe recordar que la hija de Juan Gelman fue asesinada por la dictadura militar uruguaya, su nieta fue apropiada y después durante la democracia recuperó su verdadera identidad.

exigen respuestas literales. Cuando se apuesta a la opinión de los estudiantes, la propuesta convive ambiguamente con el cuestionario literal y cerrado.

Los recursos de enseñanza. En general, el recurso utilizado es la “fotocopia”. No se utilizaron videos (pero sí el anuncio de la utilización para la siguiente clase del documental *Buscando Mandarinas*), imágenes o diarios (encontramos solo un documento como la revista Gente de junio de 1982, pero no fue aportado por el docente sino por una estudiante). En cuanto a los libros, el *Nunca más - Informe de la CONADEP*, fue introducido a petición de los alumnos. Asimismo, constatamos que las fotocopias son en todos los casos fotocopias de manuales escolares. Por lo tanto, la distinción entre fuentes primarias y fuentes secundarias solo aparece circunstancialmente y no constituye una distinción funcional en el abordaje didáctico de la temática. Una docente, por ejemplo realiza una serie de preguntas sobre un volante del Municipio de Moreno, pero esta fuente no es estrictamente abordada como fuente primaria ni se establece durante el trabajo la diferencia entre las fuentes primarias y secundarias. Asimismo, las fotocopias de los manuales no son interpeladas como fuentes secundarias, sino simplemente como recursos informativos. Por último señalamos que la única fuente primaria detectada (la revista Gente de junio de 1982) fue introducida casualmente por una estudiante y no respondió a una intervención didáctica del docente ni tampoco fue abordada como fuente primaria por este.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las diferentes tomas de posición de los docentes analizadas anteriormente nos permiten, de alguna manera, preguntarnos acerca de los diferentes imaginarios desde los que se ha respondido en relación con el tema; de modo que ninguna respuesta, ya sea de adhesión o rechazo, está exenta de una posición ideológica, subjetiva y ética. Afirmábamos con anterioridad que "la historia reciente está teñida de subjetividades" y esto implica pensar de qué manera este proceso de producción de subjetividad se lleva a cabo a partir de la apropiación del sujeto de la historia y de los discursos que la conforman. Para poder abordar esta cuestión, nos parece pertinente tomar las palabras de Piera Castoriadis-Aulagnier: "Al adherir al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su vez repite; esta repetición le aporta la certeza de la existencia de un discurso en el que la verdad acerca del pasado está garantizada, con el corolario de la creencia en la posible verdad acerca de las previsiones sobre el futuro" (Castoriadis-Aulagnier 2004:162). El planteo de la autora nos permite pensar en los relatos que los docentes se han apropiado a lo largo de su vida y que han reproducido con el carácter de certeza y de verdad que permite definir y explicar la realidad que el sujeto habita.

Estos docentes se encuentran hoy en la situación de tener que explicar de manera (más o menos) objetivada como “hechos de la historia reciente”, situaciones, vivencias

y relatos que han formado parte de su propia vida, que en muchos casos produjo grandes conmociones y que, por ende, los atraviesa de manera muy particular. Así, esa transmisión supone la reproducción de este discurso del que se han apropiado y que han redefinido a través de sus experiencias. Estos hechos que hoy forman parte de la historia reciente, son hechos que se han “inscripto” en las subjetividades de los docentes de modos variados y particulares, con la propiedad que tienen estos discursos de definir al mismo tiempo, una proyección a futuro, basada en las certezas acerca de su pasado. "Yo concurrí a los Juicios por Campo de Mayo, me produjo mucha admiración por los testimonios que escuché. Esa fue una experiencia personal". Retomando a Castoriadis-Aulagnier, la autora plantea que "El discurso del conjunto le ofrece al sujeto una certeza acerca del origen, necesaria para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, cuya referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea su garante exhaustivo y suficiente. El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificatorio, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigido por su funcionamiento" (Castoriadis-Aulagnier 2004: 164). Esto es muy importante: aquellos docentes que hoy tienen en sus manos la tarea de “historizar” estos hechos, aquellos que tienen, para con los estudiantes, la responsabilidad de ofrecer un discurso que permita enriquecer, cuestionar o complementar el discurso ofrecido por sus padres, estos mismos docentes que tienen que tomar una posición con respecto a un tema tan delicado a enseñar, son sujetos que han crecido, se han educado y han proyectado su vida en tiempos de dictadura o en momentos inmediatamente posteriores, donde los efectos eran todavía “sentidos” con un carácter de presencia muy particular. Así, en las observaciones de las clases hemos escuchado diferentes alusiones de los docentes, como por ejemplo: "Hay gente de mi edad que no conoce sus orígenes, yo soy del 77"; "Treinta años es muy poco tiempo, yo tenía 4 años cuando sucedió". Excepto un solo docente de 4to año (ex 1º año del Polimodal), que dice no tratar el tema directamente porque “muchos docentes lo van a hacer”, el resto le dedica las dos primeras clases (en general de 2 horas) a la problemática, abordada, como veremos, desde distintos ángulos. En lo que respecta al profesor antes citado, está claro que al decidir no trabajar el tema para “no superponerse con otros profesores” está generando un implícito más que evidente acerca de la enseñanza de la historia reciente¹⁶. Lo llamativo del tema es que eligió tratar la historia reciente desde el perfil internacional, con varios libros a disposición del alumnado acerca de la Segunda Guerra Mundial (tema por cierto traumático y doloroso pero, a nuestro juicio, más lejano en el tiempo y el espacio, menos “comprometido” con nuestra historia y nuestro presente y, por ende, más fácil de ser objetivado). Creemos que es importante tomar este ejemplo porque el tema elegido por el profesor responde a uno de los períodos más siniestros de la historia del Siglo XX, que, sin embargo, no conlleva el mismo tipo de implicación subjetiva, de manera que pueden objetivarlo hasta hacer de estos hechos, casi una

¹⁶ Se trata de un docente relativamente joven (25-30 años aproximadamente), muy preocupado por mantener la disciplina en el aula.

“abstracción” despojada de sentidos ideológicos, éticos y políticos. En las antípodas del profesor antes analizado, nos encontramos con otra docente, con varios grupos a su cargo, que fue observada varias veces y, que causó gran conmoción entre nuestros alumnos observantes. Su militancia, su “bajada de línea”, su postura rígida y dicotómica, hace que presente la historia reciente como la historia de “los buenos y los malos”, “obreros, sectores populares, jóvenes *versus* empresarios, militares, capitalismo”. Pero esta historia, teñida de experiencias y posicionamiento ideológico vinculado con el marxismo, no da lugar a preguntas, su postura es la de dar cátedra, no permite la intervención de los alumnos, no trabaja fuentes ni textos, ni diarios, ni material teórico. Sabe cuál es su público (campo popular) y es por ello que todo el tiempo hace hincapié en la dicotomía “clase alta / clase baja” reivindicando de este modo la “lucha popular” pasada y presente. Así, la docente apelaba a la “memoria del pueblo para no olvidar a los desaparecidos, pero sobre todo, no olvidar sus luchas, la bandera que levantaron, ya que el peor error que podría cometerse sería vaciar de contenido la lucha de la militancia política y sindical, de aquellos que por su militancia fueron secuestrados y desaparecidos [...] No hay que caer en frases como ‘algo habrán hecho’, y que en todo caso ‘claro que hicieron algo, claro que por algo se los llevaron, los secuestraron por pelear por una sociedad más justa, por eso hay que recordarlos a ellos, pero por sobre todo a su lucha’”. La docente reconoce su estrategia didáctica como “más expositiva, más tradicional, más relato”, y se justifica diciendo que debe desarrollar conceptos que los alumnos no conocen porque es el primer año que está con ellos. Hace algunas preguntas sencillas, cuya respuesta surge del mismo interrogante que plantea. Esto es: no representan ningún esfuerzo cognitivo ni ameritan ninguna reflexión por parte de los alumnos. Utiliza conceptos que no explica y que además producen un fuerte impacto, como el de “pseudo-democracia” (para referirse a la realidad social actual). A pesar de manifestar, que su deseo es que “los alumnos razonen... no que lo repitan”, podemos decir, que en toda su exposición, su discurso no deja espacio para el cuestionamiento, la reflexión, ni para la construcción compartida, sino todo lo contrario: su verborragia discursiva y las categorías de análisis a las que recurre, ponen en evidencia su implicancia político-ideológica con el tema y expresa sus propias conclusiones sin dar a los alumnos la posibilidad de que sean ellos quienes puedan pensar sobre lo que ocurrió, cómo ocurrió, o cómo fue posible que esto ocurriera. En este sentido, “el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afecto de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional, aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber” (Camilloni 2007:16)¹⁷.

¹⁷ Podemos pensar, casi como contraste, los dichos de otro profesor, «los desaparecidos no eran tales sino que estaban detenidos», refiriéndose a la función que cumplió la ESMA.

El texto fotocopiado constituye el recurso pedagógico privilegiado que opera, la mayoría de las veces, como sustituto de una explicación sobre el tema. Explicación que hubiera sido deseable no se quedara en el mero verbalismo, sino que provocase la pedagogía de la pregunta, en la que se aliente a la participación, la explicitación de opiniones y provoque la confrontación de lo viejo-conocido con lo nuevo-en construcción. En otras clases se prioriza el relato anecdótico, personal o de figuras públicas ampliamente reconocidas por los alumnos¹⁸. Se trataría de relatos que evocan deliberadamente situaciones dramáticas, que buscan la persuasión del oyente-alumno valiéndose de recursos metafóricos, frases o imágenes elocuentes en los que se clausura el espacio de la duda. Larrosa define este tipo de dispositivo como “la novela pedagógica”, por cuanto, “no son ‘verdaderas’ ni la historia ni la literatura histórica que nos dan una imagen confortable, convencional y no problemática del pasado, ni las que nos la dan en términos de espectáculo anecdótico y trivializado [...] No son ‘verdaderas’, en definitiva, ni la historia, ni la literatura que nos dan una experiencia del pasado completamente inofensiva” (Larrosa 2000:133).

Desde allí, el análisis o la confrontación con otras fuentes, aparecen inhibidos, en tanto y en cuanto el poseedor de la experiencia es el propio docente; por ello, su narración asume la categoría de una descripción “verdadera”, y por lo mismo “científica”. Parece oportuno recordar que el aprendizaje es un proceso constructivo interno¹⁹. Sin embargo, no es suficiente la presentación de la información para que el sujeto la aprenda, sino que este proceso se ve favorecido cuando se tiene en cuenta la forma en que se presenta esa información. Considerar determinados aspectos de la realidad externa como pueden ser aspectos perceptivos o la organización del material, entre otros, puede facilitar el aprendizaje, dado que ese proceso no se produce de manera espontánea, sino que puede y debe ser favorecido externamente. Para ejemplificar lo dicho, tomaremos dos clases. En la primera, la clase giró casi exclusivamente a partir de la exposición oral del profesor en la que dejó deslizar algunos juicios de valor como “la infame Guerra de Malvinas” que dieron pie a comentarios por parte de los alumnos como “los militares son los peores”. Señaló que los militares habían “cometido excesos”, pero no explicó a qué tipo de “excesos” se refería. No obstante el aporte de una revista de la época que llevó a la clase un alumno, la misma no fue recuperada por el docente para analizar por ejemplo, la posición de los medios en esa época. Señala Freire que “una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción ‘bancaria’ de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una ‘olla’. Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va

¹⁸ Por ejemplo, la referencia a grupos musicales como “La Bersuit” o “Los Pericos”, ampliamente conocidos por los alumnos.

¹⁹ Este es el planteo fundamental de las teorías constructivistas del aprendizaje.

siendo llenado por pedazos del mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia" (Freire 2009:18-19)²⁰.

Desde un dispositivo pedagógico diferente se organizó la clase de Sociología. La docente contextualizó históricamente y refirió a la simultaneidad de otros procesos similares en América Latina. Respondió las preguntas que fueron surgiendo y explicó conceptos que presumía los alumnos no conocían como el de "carta de lectores" Sugirió la indagación de relatos orales, alentando a que "pregunten sobre lo que pasó" [a sus abuelos, o parientes mayores], porque en ellos "tienen la historia viva"²¹.

Podríamos decir que en las dos clases observadas de esta profesora encontramos una preocupación por lograr el aprendizaje de los alumnos mediante la implicación de estrategias de elaboración tendientes a construir estructuras de sentido al interior de los materiales a aprender, buscando la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado para lograr así la transferencia de lo aprendido. Tal como señala Litwin «la actividad cognitiva —esto es, el pensar— implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios [...] Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo» (Litwin 1996:110).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Remitirnos a los modos en los que los docentes se han implicado con respecto a la enseñanza de la historia reciente, e incluso preguntarnos sobre la ausencia de mención sobre el tema de algunos otros, nos permite pensar de qué manera lo que Silvia Bleichmar llama "bipartición de la sociedad", se hace presente en esta institución. Entendemos este concepto como "una partición de la humanidad en base a reglas que justifiquen su usufructo del sacrificio ajeno. Sabiendo lo que ha ocurrido, debe garantizar, de algún modo, la culpabilidad del semejante para poder sostener su propia situación de beneficiario despojando al otro de su condición de víctima" (Bleichmar 2007:12).

Las posturas variadas y hasta antinómicas que los docentes han tomado en sus clases, visualizándose también en los diferentes dispositivos pedagógicos utilizados, pueden

²⁰ Esta situación generó en el observador, la idea de que el docente no habría reflexionado ni pedagógica ni historiográficamente sobre el abordaje del pasado reciente en el aula, es decir, nuestro objeto de estudio.

²¹ Al cierre de la clase pidió a los alumnos que realicen una síntesis acerca de «qué cosas no sabían o no tenían claro y qué sensación les provocó hablar de esto.

ser pensados como reflejo de una bipartición de la sociedad, dado que no solamente reflejan diferentes posturas, sino que además ambas coinciden en un punto: entienden a lo ocurrido en la dictadura desde una postura dicotómica, que divide a la sociedad, tal como lo aclarábamos anteriormente, en "buenos y malos", poniéndose en evidencia una fractura de una ética de la igualdad entre los seres humanos, ahí donde el otro se convierte en alguien prescindible en aras de la justificación de la propia supervivencia. Así, se vuelve un desafío correrse de posturas antinómicas que conllevan simplificaciones peligrosas, tales como "los desaparecidos no eran tales"; "los ricos viven del lomo de los pobres" o "El golpe de Estado es la respuesta que dan las clases altas a las clases bajas para terminar con la lucha popular".

Creemos que muchas de las posiciones tomadas por los docentes son simplificadoras, en tanto que no favorecen la reflexión y complejización de un tema tan delicado. En todo caso, lo que queda oculto es el verdadero planteo ético, que estamos obligados a pensar²². Es esta ética universalista la que nos lleva a afirmar la importancia de enseñar la historia reciente, ya que lo que se pone en juego (y lo que se buscó conmover a través de la recuperación de la memoria sobre los hechos atroces que todos conocemos), es la valoración del otro en tanto semejante, cuya existencia debe ser garantizada aun cuando pueda poner en peligro los propios intereses o la causa que el sujeto persiga.

Retomando la cuestión de la producción de la subjetividad, nos parece necesaria una reflexión con respecto a los estudiantes, destinatarios de las explicaciones de los docentes cuyas narrativas hemos analizado. Debemos pensar que varios de los docentes, cuyos discursos fueron tan disímiles y que respondían a diferentes imaginarios en relación al tema, son profesores que los estudiantes tendrán a lo largo de toda su carrera, de manera que los alumnos irán recibiendo esa variedad discursiva. Así, se abre del lado de los estudiantes, la posibilidad de contrastar, interrogar y reformular esos discursos, construyendo su propia experiencia a partir de ello. Citando a Bleichmar, podemos afirmar que: "Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades. Pero éstas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar" (Bleichmar 2007:84). En este sentido, se habilita para los estudiantes la posibilidad de

²² Bleichmar afirma: "Una ética universalista tiene un punto de partida en los siguientes postulados: Todo individuo que pueda reconocerse a sí mismo como humano, es humano. Y en razón de ello, todos los individuos que se reconocen como humanos reconocen a su vez una humanidad que es definida como el reflejo de sí mismo en todos los hombres. De tal modo, si un individuo se define a sí mismo como humano, ese individuo es un reflejo de nosotros mismos fuera de nosotros" (Bleichmar 2007:14).

resignificar, redefinir y reformular los hechos que los docentes les han transmitido, que para ellos tiene el estatuto de histórico, ya que hablamos de otra generación, que conoce los hechos desde los relatos, ya no desde la vivencia directa, produciéndose esa distancia necesaria para que ciertos sentidos y —¿por qué no?— sinsentidos encuentren un lugar y un modo de expresión para que algo del orden de lo nuevo comience a construirse.

La obligatoriedad de tratar el último período dictatorial en nuestro país no es motivo suficiente para que los docentes aborden el tema en sus clases. Y cuando lo hacen, hemos visto, puede hacerse desde la excesiva simplificación o brindando las conclusiones acabadas que como adultos hemos construido a lo largo de nuestra experiencia. En uno u otro caso, se expresan las diferentes memorias que como sociedad tenemos sobre el tema. Como educadores, creemos, que debemos propiciar el mejor ejercicio que una sociedad puede hacer sobre su pasado: el debate. Esta es entonces, la humilde contribución que este trabajo ha pretendido hacer.

CONCLUSIONES

Nos propusimos analizar las acciones pedagógicas o modalidades de transmisión que desarrollan los docentes de Educación Secundaria a la hora de enseñar la Historia reciente de Argentina y señalamos que las mismas estarían atravesadas por las memorias en conflicto de la última dictadura militar, dado que las vivencias constitutivas del sujeto emergen en la puesta en práctica de esos recuerdos, es decir, por la transmisión de ese pasado reciente. Por lo tanto, nuestro interés se ha centrado particularmente en los docentes y sus prácticas áulicas. Las representaciones que los docentes han construido sobre la historia reciente se han hecho visibles a través de los métodos y estrategias de transmisión de dicha historia. Hemos mostrado de qué modo se han hecho presentes las tomas de posición, que muestran posturas personales al mismo tiempo que construcciones sociales, a veces filtrándose entre líneas, y otras de manera explícita y visible. En todo caso, lo que queda claro es que siempre hay toma de posición, aún en docentes que eligieron no trabajar el tema.

La educación escolar es una práctica que adopta diferentes niveles de sistematicidad, que tiene una intencionalidad más o menos deliberada, y esta supone un nivel más o menos consciente de su potencial por parte de los sujetos encargados de su transmisión, es evidente entonces, que como práctica social, contribuye en gran medida a la producción de subjetividades.

Así, hemos sostenido a lo largo de esta investigación que la enseñanza de la historia reciente adquiere particularidades muy diversas según la interpretación que hacen los docentes de los contenidos a enseñar y más aún, tratándose de cuestiones tan sensibles —por su cercanía en el tiempo— como la última dictadura militar.

Reflexionar sobre este proceso constructivo de subjetividad inherente a la escolaridad nos ha permitido pensar las “marcas” que la historia reciente ha dejado en la subjetividad de los docentes derivadas de su propia historia personal y que inevitablemente se expresa en el carácter narrativo y en los implícitos presentes en su praxis.

La exploración de las clases observadas, procurando la “traducción” de las lógicas diferentes que siguen la memoria y la historia, nos condujo a analizar aspectos implícitos en la tarea de enseñar. Indagar en los dispositivos pedagógicos utilizados por los docentes como las propuestas áulicas y las estrategias didácticas desarrolladas en sus clases dio cuenta de las tensiones y omisiones que se producen en el desarrollo del tema. Estas se manifiestan en lo que se explicita en el discurso y en lo que se calla o se anula en la práctica. Encontramos el texto del manual fotocopiado como eje y modelo privilegiado para el desarrollo de las clases y el cuestionario de preguntas, como el recurso didáctico más recurrente. Asimismo, la clase expositiva y lineal, sin intersticios para la duda o la contra-argumentación fue otro de los modelos didácticos utilizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Camilloni, Alicia R. W [et al.] (2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Bleichmar, Silvia (2007). *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires, Ed. Topía.
- Castoriadis-Aulagnier, Piera (2004). *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault, Michel (1983). *El discurso del poder*, México D. F., Folio Ediciones.
- Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Harf, Ruth (1995). *La planificación didáctica*, Buenos Aires, Ediciones Puerto Creativo.
- Jackson, Philip W. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Litwin, Edith (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*, Barcelona, Editorial Paidós.

EL USO DE FOTOGRAFÍAS AÉREAS VERTICALES Y DE IMÁGENES SATELITARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. POSIBILIDADES Y DIFICULTADES EN RELACIÓN CON LOS SABERES DOCENTES

PROYECTO N° 477

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Oscar José María Lossio

Integrantes: María Cecilia Bustos, María Eugenia Barbero

Instituto Superior de Profesorado "Joaquín V. González" N° 2, Rafaela,
Provincia de Santa Fe

INTRODUCCIÓN

Diversos autores vienen estudiando las relaciones entre Geografía e instrucción visual (Lois, 2009; Hollman, 2009). Mientras que el mapa se destaca como la imagen de representación espacial que más se asocia a la enseñanza de la geografía y que más se ha investigado con relación a ella, no ocurre lo mismo con los materiales satelitarios y aerofotográficos.

Los dos objetivos generales propuestos en nuestra investigación se relacionaron con los dos cortes temporales de la investigación. El corte inicial se orientó a caracterizar el estado de presencia y uso de las fotografías aéreas verticales y de las imágenes satelitarias en la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, en relación con los saberes de los docentes. El otro, abordado con posterioridad, se orientó a indagar las transformaciones en las formas de pensar e implementar la enseñanza con dichos materiales, a partir de un mayor conocimiento de los docentes promovido por una acción de desarrollo profesional emprendida en el marco de la investigación.

Si bien en los últimos años se ha observado la aparición de algunas publicaciones que relatan experiencias de uso de estas imágenes en las clases de Geografía, en su mayoría son materiales de capacitación docente; por todo esto, decimos que los antecedentes directos de investigación son, desde nuestro conocimiento, escasos²³. Esto puede ser un indicio de que la indagación de la temática no es amplia y, por eso, quizá nuestro trabajo sea de utilidad para profundizar el estudio de la temática.

Conocemos dos antecedentes directos con relación a nuestra investigación y ambos se refieren solo a fotografías aéreas. Uno de ellos corresponde a la investigación de doctorado desarrollada por Valéria Cazetta, de la Universidad de San Pablo, Brasil, concluida en el segundo semestre del año 2005 (Cazetta, 2007). Su tesis versa sobre la utilización de fotografías aéreas verticales por profesoras de segundo ciclo (tercera y cuarta serie) de la enseñanza fundamental de la red paulista de enseñanza municipal de Río Claro en el Estado de San Pablo. Inicialmente, su interés residió en comprender cómo las profesoras utilizarían las páginas con fotografías aéreas verticales del *Atlas Municipal y Escolar de Río Claro: geográfico, histórico y ambiental* (Almeida, et. al., 2001) en sus prácticas educativas. Explicita que a lo largo de la investigación detectó que para lograr la incorporación de lenguajes alternativos en la enseñanza de Geografía, es necesario que estos tengan significado, en términos de experiencia, para el profesor.

Cazetta identifica que uno de los motivos que llevaban a las profesoras a no desarrollar actividades de enseñanza con fotografías aéreas verticales con sus alumnos, era el hecho de que su lenguaje no es parte del universo cultural escolar y que no era parte

²³ Se realizaron consultas sobre antecedentes a especialistas de algunas de universidades nacionales.

de los saberes curriculares del profesorado. La investigadora, trabajó con tres docentes de modo de que puedan ir incorporando dichas imágenes a sus prácticas educativas. Expresa que luego de un año, se reunió con las profesoras, en momentos separados, para saber de qué manera las experiencias realizadas con las aerofotografías en aquel proyecto permanecieron en sus prácticas escolares cotidianas. Las docentes le manifestaron que si no hubiesen participado del grupo de investigación durante los dos años de desarrollo, desconocerían las posibilidades de esas imágenes para sus clases.

La investigación de Cazetta se diferencia de la nuestra en que trabaja con un grupo de docentes con distinta titulación y nivel de desempeño. Sin embargo, existen concordancias con nuestros resultados en cuanto a las relaciones entre los saberes del profesorado y las posibilidades de utilización de las aerofotografías.

El segundo antecedente directo corresponde a un trabajo realizado por uno de los integrantes de nuestro equipo a partir de relatos de docentes²⁴. Fue una indagación sobre el uso de las aerofotografías en la enseñanza de la Geografía que indagaba qué experiencias de uso tuvieron los profesores con dichas imágenes en sus trayectos formativos como alumnos de Nivel Secundario y de Nivel Superior, y cómo esas experiencias influyeron en sus prácticas de enseñanza. Los resultados referían al problema del escaso uso y de la subutilización del material aerofotográfico en la enseñanza de la Geografía, muchas veces abordado como un tema en sí mismo y no como un texto visual que promueve la conceptualización. Se planteaba la necesidad de que las cátedras del núcleo central de la formación docente en Geografía las incorporasen en el desarrollo de contenidos específicos, ya que su abordaje quedaba muchas veces acotado a materias de orientación técnica. Este antecedente fue la base desde la que se planteó el presente proyecto de investigación, a partir del análisis de los estrechos vínculos entre los trayectos formativos docentes y las prácticas de enseñanza. Si bien el antecedente llega a ciertas conclusiones coincidentes con las de nuestro estudio, el mismo reviste un desarrollo mucho más limitado. En cambio, la implementación de nuestro proyecto demandó profundizar y ampliar dimensiones y categorías de análisis.

Podemos citar otras investigaciones que, de manera indirecta, aportaron algunos elementos muy valiosos. Cabe mencionar algunos trabajos de Verónica Hollman (UBA-CONICET) sobre diversas imágenes en la enseñanza de la Geografía. Como parte de su investigación Pos-Doctoral, en *La imagen y la mirada en la Geografía Escolar* (Hollman, 2007) analiza las imágenes que se presentan en los libros escolares en circulación, realiza una clasificación de las mismas, considerando la presencia y el lugar que ocupan en los textos y sus relaciones con el texto lingüístico. En relación con las imágenes

²⁴ Lossio, Oscar (2007) "La fotografía aérea vertical en la enseñanza de la geografía: ¿un texto ausente?. Usos actuales y usos posibles". *Contribuciones Científicas* N° 19, GAEA – Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Págs. 293-303.

satelitarias (no contempla fotografías aéreas), destaca que el espacio que se les otorga y, en algunos textos, la calidad de la impresión operan como limitantes absolutas para que asuman una función no ilustrativa. En nuestra investigación se recuperaron las percepciones de los docentes sobre los textos escolares como facilitadores o limitantes de su práctica de enseñanza en relación con las imágenes satelitarias y aerofotografías.

De entre las investigaciones sobre el uso didáctico de los mapas, recuperamos de manera particular, el proyecto emprendido en la Universidad Nacional del Litoral (Programa CAI+D, 1996-2001): *La utilización de la imagen geográfica en la construcción de conceptos espaciales*, dirigido por las profesoras Victoria Baraldi y María Luisa D'Angelo. Destacamos su aporte con relación a pensar las imágenes como textos para la conceptualización en Geografía (D'Angelo, et al, 2004). En concordancia con ello, nuestro proyecto de investigación indagó sobre si los docentes interpretan a las imágenes satelitales y aerofotográficas como textos visuales y si proponen actividades de enseñanza para promover la conceptualización a partir de estos materiales.

Precisamente la decisión de abordar las imágenes como textos implicó sumergirnos en análisis sobre semiótica. Nelly Richard (2006) expresa que el auge de los estudios culturales llevó a un proceso de semiotización de lo cotidiano que llegó a darle categoría de textualidad a cualquier realización discursiva. Como expresa Jorge Lozano (et. al, 1997) texto es todo fenómeno portador de significado integral, es cualquier comunicación registrada en un determinado sistema signífico. Victorino Zecchetto (2006) sostiene que las imágenes son textos o discursos sociales que, siendo fruto de una producción social, se crean y difunden con fines y con propósitos específicos. Podemos reconocer que existen diversos contextos de producción, de circulación y de lectura-interpretación de los textos. En el caso de las imágenes satelitarias y las fotografías aéreas, estas no se producen con fines educativos; sin embargo, pueden transformarse en valiosos materiales para la enseñanza.

En el contexto de construcción de dichas imágenes influyen, por ejemplo, los mecanismos tecnológicos utilizados intencionalmente que permiten la captura de algunos datos espaciales de la realidad en un momento particular. Además, para la reproducción final de las imágenes hay que tomar toda una serie de decisiones que influyen también en la cantidad y la calidad de la información espacial contenida, por ejemplo, la escala de reproducción, el tipo de papel o soporte digital utilizado, la reproducción en color o en escalas de grises.

En relación con el contexto de lectura-interpretación, Zunzunegui (1992) sostiene que cualquier texto visual se presenta como una serie de artificios expresivos que el destinatario deberá actualizar para extraer la información semántica contenida. Y para ello necesita del manejo de un sistema de códigos compartidos con el productor que permita al lector decodificar la información. La lectura de imágenes satelitarias y aerofotografías tiene diversos niveles de complejidad. Como sostiene Carlos Canoba

(1995), la interpretación consiste en la utilización de técnicas, sistemas y procesos de análisis de imágenes por personal capacitado, para dar información detallada acerca de los objetos naturales y artificiales contenidos en la superficie cuya imagen se analiza, con el propósito de identificarlos, deducir sus características y evaluar según el fin que se persigue y la escala de percepción con que se trabaje.

Hay que reconocer que los contextos de lectura influyen en el otorgamiento de sentidos sobre la información contenida en una imagen: en cada nueva coyuntura la imagen irá perdiendo unos significados y adquiriendo otros, será atravesada por diferentes discursos, devolverá a cada espectador miradas nuevas. Además, la presencia física de la imagen en uno u otro contexto, su materialidad (el soporte, la técnica, el tamaño), el lugar donde se exhibe o la cantidad de veces que es reproducida y se ofrece a la atención de un observador distraído o interesado, todo eso construye significados de una imagen. (Malosetti Costa, 2006, 157)

Sin lugar a dudas, la clase de Geografía se transforma en un contexto intersubjetivo para la interpretación de las imágenes satelitarias y aerofotográficas. Estas imágenes podrán interpretarse como la “realidad” o como lo que en realidad son, “representaciones” intencionales de espacios geográficos a través de signos visuales que expresan la codificación construida por su productor. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006) sostienen que una imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso, para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico.

Consideramos que las posibilidades de los profesores de geografía de propiciar en la enseñanza lecturas de mayor complejidad de las imágenes satelitarias y aerofotográficas, depende de los conocimientos que ellos han logrado construir a lo largo de sus trayectos formativos. Como sostiene Liliana Sanjurjo (2004), diversos estudios sobre el pensamiento del profesor destacan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de formación: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional y el perfeccionamiento docente. En la construcción de los estilos de enseñanza que un docente despliega influyen elementos idiosincráticos de su personalidad, su pensamiento y su saber, pero al mismo tiempo tiene ciertas maneras de hacer, pensar y sentir que se construyen social e históricamente. Las prácticas docentes se desarrollan en contextos particulares pero están atravesadas, al mismo tiempo, por representaciones y significados socialmente construidos acerca de cómo “ser docente”, los que no siempre son concientes. José Gimeno Sacristán (1998) plantea que en la práctica docente intervienen “esquemas prácticos” que son modelos de actividad pedagógica relacionados con el enseñar y al aprender determinados contenidos curriculares, se trata de un saber hacer profesional. Tales esquemas prácticos están ligados no solo al currículum que se enseña, sino también a los esquemas teóricos a partir de los cuales los docentes racionalizan y fundamentan su práctica. Se trata de conocimientos construidos desde la experiencia, subjetivos, situacionales, pero a su vez compartidos por una comunidad profesional que los construye y reproduce. Son creencias, supuestos, teorías

pedagógicas personales construidas y reconstruidas en íntima relación con saberes pedagógicos sociales e históricamente producidos, transmitidos mediante la formación y la práctica docente. Supuestos que intervienen en la enseñanza, que tienden a ser rígidos y perdurables pero que, sin embargo, pueden ser puestos en cuestión mediante la reflexión sobre la propia práctica haciéndolos conscientes.

Durante el proceso de investigación se desarrolló una acción de desarrollo profesional en la que los docentes fueron responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica (Vezub, 2004).

ENCUADRE METODOLÓGICO

Con una adscripción epistemológica constructivista, llevamos a cabo la investigación desde el marco interpretativo, con un diseño metodológico de corte longitudinal. Buscamos comprender los sentidos que los profesores de Geografía le otorgan a las imágenes satelitarias y aerofotográficas a la hora de pensar e implementar sus propuestas de enseñanza. Intentamos relacionar esos sentidos con los saberes que ellos han logrado construir a lo largo de sus trayectos formativos.

Las preguntas problemas que orientaron la investigación fueron: ¿cuáles son los modos en que los docentes de Geografía usan las fotografías aéreas verticales y las imágenes satelitarias en la enseñanza? ¿Cuáles son las relaciones entre esos usos y los saberes que ellos han logrado construir en relación con esos materiales y con sus posibilidades de utilización en la enseñanza?

Como ya se expresó, dos objetivos generales se abordaron en la investigación, cada uno corresponde a un momento del diseño metodológico: I) Caracterizar, desde las voces de los profesores, el estado actual de la presencia y uso de fotografías aéreas verticales y de imágenes satelitarias en la enseñanza de Geografía en la escuela secundaria en relación con los saberes docentes acerca de dichos materiales; II) indagar posibles transformaciones en las formas de pensar e implementar la enseñanza con dichos materiales, a partir de un mayor conocimiento de los docentes promovido por una acción de desarrollo profesional emprendida en el marco del proyecto de investigación²⁵.

²⁵ Explicitamos que hemos hecho algunos ajustes de redacción de los objetivos, con relación a la presentación del proyecto, para su mayor precisión. En el primer objetivo se agregó: “desde las voces de los docentes”; en el segundo se agregó: “en la formas de pensar”, debido a que los tiempos de la investigación nos han permitido comprender mejor los cambios en las formas en que los docentes piensan el uso de las imágenes en la enseñanza que los cambios concretos acerca de cómo las incorporan en sus clases. Esto requeriría de tiempos más amplios e incluso, de observaciones de sus prácticas áulicas.

Se trabajó con profesores de geografía con desempeño en las escuelas secundarias que aceptaron colaborar con la investigación. Ellos residen y se desempeñan en diversas instituciones escolares del centro de la provincia de Santa Fe, tanto de gestión oficial como gestión privada, localizadas en centros urbanos y en ámbitos rurales. Participaron docentes de ambos sexos, con diversas edades, antigüedades y experiencias de formación.

Si bien contamos con un grupo de aproximadamente diez docentes que participaron de las dos etapas de la investigación, aclaramos que el grupo de profesores se fue modificando en el tiempo debido a los intereses y posibilidades de colaboración de cada uno. Al comenzar la investigación solicitamos veinte narrativas autobiográficas, realizamos quince entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión en los que participó aproximadamente esa misma cantidad de docentes. De la instancia de desarrollo profesional participaron más de veinte docentes, de los cuales doce cumplieron la asistencia a todos los encuentros y las actividades de evaluación solicitadas. Con estos últimos, hicimos un nuevo grupo de discusión y a seis de ellos les realizamos una nueva entrevista.

Desde el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1993) en el que nos posicionamos, reconocemos que como investigadores hacemos interpretaciones de segundo y tercer orden (Geertz, 1995), es decir, otorgamos sentidos a las interpretaciones ya hechas por quienes nos narran sus experiencias, creencias y expectativas. No tenemos pretensiones de “objetividad” (por lo menos en la perspectiva positivista del término). Somos conscientes de que nuestros supuestos, marcos de referencias y nuestras propias experiencias, influyen en nuestra tarea de comprender las voces de los otros.

Dialogamos con los docentes a partir de tópicos que referirían a las relaciones que ellos establecieron con las imágenes de referencia en relación con: I) sus trayectos formativos, (según las instancias descritas por Sanjurjo); II) sus vidas cotidianas extraescolares; III) sus maneras de pensar y de hacer sus prácticas de enseñanza.

Algunos de los tópicos que se abordaron fueron los siguientes:

a) Con relación a sus trayectos formativos como alumnos del Nivel Primario, Secundario y del Nivel Superior: con qué frecuencia se usaban las imágenes satelitarias y aerofotografías, cómo se usaron, en qué temas, con qué objetivos, qué actividades se hicieron con ellas, de dónde se obtenían las imágenes, qué aprendieron con ellas; por qué consideran que se usaban con esa frecuencia o por qué no se usaban para la enseñanza; qué formación suponen ellos que tenían sus docentes con relación a dichos materiales.

b) Con relación a las instancias de capacitación docente: qué cursos hicieron sobre el tema, cuándo, dónde, quiénes lo dictaron; cómo evalúan esas experiencias de capacitación, qué les enseñaron, qué sabían con anterioridad, cuáles fueron los nuevos

aprendizajes; qué usos hicieron de las imágenes en sus propuestas de enseñanza a partir de realizar esos cursos.

c) Con relación a las instancias de socialización laboral: si tuvieron experiencias de trabajo compartido con otros colegas sobre las materiales de referencia, cuáles fueron esas experiencias y cómo las valoran.

d) Sobre el uso de las imágenes satelitarias y aerofotográficas en la vida cotidiana extraescolar: cuáles son, para qué las usan, con qué frecuencia, de qué medio las obtienen; qué aprendieron con relación a estos usos.

e) Acerca de sus prácticas de enseñanza: si usan estas imágenes, cómo, con qué objetivos, en qué momentos, para qué temas, por qué, con qué frecuencia, de dónde obtienen las imágenes, qué actividades proponen, qué reacciones obtienen de sus alumnos, que dificultades y qué beneficios se les presentan a la hora de pensar su uso.

Esos tópicos también orientaron el trabajo de interpretación. Acorde con el diseño cualitativo, el análisis temático se fue realizando a la par de la recolección de la información, lo que permitió incorporar algunos otros tópicos a partir de los aportes de los entrevistados.

La reflexión colaborativa como eje de los intercambios entre investigadores y docentes

Cuando realizamos los primeros contactos con los docentes les solicitamos, a partir de una serie de tópicos orientadores, que nos narrasen sus experiencias como alumnos, las de sus prácticas de enseñanza y las de sus vidas cotidianas extraescolares en relación con las imágenes satelitarias y aerofotográficas. En ese momento comprendimos que en algunos de ellos nuestra solicitud generó cierta tensión derivada de sus limitados saberes sobre ellas y al escaso uso de las mismas en sus prácticas de enseñanza. Además, algunos percibieron nuestra solicitud como una evaluación “calificativa” de su desempeño profesional. En este sentido, Elena Achilli (1991) sostiene que esta percepción es producto de la misma historia profesional de los docentes ya que en la formación inicial las prácticas de enseñanza son siempre evaluadas y calificadas. Un ejemplo significativo fueron las palabras de una de las docentes que en su narrativa sostenía en un tono de cierta complicidad²⁶:

²⁶ Aclaramos que en la presentación de las voces de los docentes, que continúa en el resto del trabajo, se indica con un código si fueron extraídas de narrativas autobiográficas (N), entrevistas en profundidad (E) o de grupos de discusión (GD); también si corresponden a la primera (I) o a la segunda (II) etapa del corte temporal de la investigación. Se aclara, además, en la mayoría de los casos la edad aproximada del docente.

“Gracias, por hacerme sentir tan mala docente (...) Soy consciente de mis falencias y al tener que escribirlas las he puntualizado aún más... No prometo un cambio rotundo pero si la incorporación paulatina [de las imágenes].” (N, I, 30)

A lo largo de la investigación tratamos de que los docentes no desarrollaran esa percepción de calificación externa de su trabajo. Nuestro objetivo se orientó a promover procesos reflexivos en relación con las formas en las que ellos se relacionaban con las imágenes satelitarias y las aerofotografías.

Entendemos al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. (Sanjurjo, 2009: 23)

Paulatinamente los docentes pudieron ir resignificando las comprensiones sobre sus pensamientos y sus acciones con relación a las imágenes, pero también fueron resignificando nuestras intervenciones. Y también nosotros, como investigadores, fuimos resignificando nuestro accionar y los modos de vincularnos con ellos. En ese sentido, creemos que es muy interesante una de las afirmaciones de un docente en el grupo de discusión de la etapa final de la investigación:

“Y ellas también [en relación a las investigadoras presentes]... porque no es que estén ellas acá... pero las catorce entrevistas que nos hicieron fueron muy enriquecedoras...” [Risas de todos los presentes]. “Fuera de broma ahora, este seguimiento de preguntar y saber cómo íbamos, cómo empezamos, cómo continuamos, cómo terminamos, que implicaba un reflexionar permanente... Le da un enfoque bastante interesante porque si no, es como decís vos [en relación a otro docente], uno va al curso, escucha, aprueba o no... y listo”. (GD II, 35)

En ese seguimiento, el docente no se refiere solo a las entrevistas, sino a las instancias de desarrollo profesional implementadas. También destacamos que tanto en las fechas que se hicieron los grupos de discusión de la primera etapa de la investigación, como en la correspondiente al grupo de discusión final, compartimos con ellos nuestras interpretaciones de sus narraciones y de las entrevistas intentando, de ese modo, validarlas con ellos. En este sentido, valoramos siempre los aportes de quienes se comprometieron a dialogar con nosotros compartiendo sus pensamientos y conocimientos, pero también sus dudas e inquietudes. Siempre destacamos que nuestro trabajo se realizaba con los docentes y no solo desde ellos.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los saberes sobre imágenes satelitarias y aerofotográficas que los profesores de Geografía construyeron en sus trayectos formativos

En concordancia con uno de los objetivos generales de la investigación, en la primera de las etapas del corte longitudinal buscamos comprender las relaciones entre los trayectos de formación de los docentes y los conocimientos que habían logrado construir sobre las imágenes satelitarias y las aerofotografías.

Como sostiene Sanjurjo (2004), los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización durante el que fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Se reconoce que van construyendo esos supuestos y teorías sobre el oficio docente incluso antes del ingreso a la carrera de profesorado, a través de la propia biografía escolar, cuando fueron alumnos de los niveles anteriores de enseñanza. Esas experiencias también influyen en el pensamiento y actuación del profesor.

Ninguno de los consultados, independientemente de su edad, recordaba haber tomado contacto con dichas imágenes en la escuela primaria. En relación con las experiencias en la escuela secundaria, fueron escasas las referencias. Solo dos jóvenes docentes manifestaron haber tomado contacto con imágenes satelitarias a través de libros escolares, pero no recordaban actividades que sus profesores les hayan propuesto con ellas.

“A pesar de haber tenido docentes jóvenes dictando Geografía y de los cuales uno siempre espera la incorporación de los últimos materiales y herramientas para la enseñanza, no puedo recordar ningún trabajo realizado con imágenes satelitarias ni con fotografías aéreas”. (N, I, 30)

Con relación a los trayectos de los docentes como alumnos del profesorado de Geografía, nos llamó la atención que algunos sostuvieron no haber tomado contacto con dichos materiales en ninguna de las asignaturas del plan de estudios. Este hecho no dependía de la antigüedad del egreso, sino que se relacionaba generalmente con la institución donde se habían formado.

“Como alumno nunca utilicé fotografías aéreas o imágenes satelitarias, tal vez porque durante la secundaria no era común acceder a ellas, o en el profesorado los docentes no las consideraban herramientas útiles (...). Lo cierto es que mi pasión por las mismas surgió por propia iniciativa, durante el transcurso de mi carrera, y no en el ámbito académico precisamente”. (N, I, 40, 2 años de egreso del profesorado).

En otros casos, habían tomado contacto solo con uno de los dos tipos de imágenes. Otra de las problemáticas que expresan los entrevistados es la profundidad de los conocimientos que adquirieron con relación a las imágenes. En la mayoría, los

recuerdos aparecen limitados a unas pocas experiencias, al desarrollo de algunas temáticas o a una cátedra en particular, por ejemplo:

“Lo que yo recuerdo de la carrera es que los veíamos en Fotointerpretación en primer año, después nunca más”. (E, I, 35)

“Conocí por primera vez una imagen satelitaria en cuarto año del Profesorado de Geografía cuando una profesora, a partir de una serie de imágenes, nos explicó el significado de cada color en relación con lo que representaba”. (N, I, 30)

“En alguna que otra materia también utilizamos ambos instrumentos [fotografías aéreas e imágenes satelitarias] para analizar manchas urbanas, iluminación nocturna de ciudades, etc. pero de manera poco intensiva”. (N, I, 25)

Son muy pocos los que destacaron algunas de sus experiencias en el profesorado como valiosas, tanto en el sentido de que hayan adquirido saberes relativos a la captura de las imágenes como a los que son necesarios para la interpretación de las mismas. Esto no dependía de la edad ni el año de egreso, sino de quiénes les habían enseñado.

“El Atlas Total fue para mí todo un descubrimiento, en el año 1981, cuando empezaba primer año de la Facultad, y justo en primer año nosotros teníamos Fotointerpretación y estábamos estudiando las fotografías aéreas y comenzó toda la era de las imágenes satelitarias. Nos llamaba mucho la atención cómo funcionaba el satélite. Nos explicaban qué era el falso color compuesto, nos explicaban cómo imprimen los distintos colores, también ahí el tema de saber interpretarlas, las diferencias que existían entre fotografías aéreas e imágenes satelitarias”. (E, I, 50 años)

Destacamos, precisamente a partir de la cita precedente, que la publicación en fascículos “Atlas Total de la República Argentina”²⁷, que se difundiera a principios de los años ochenta, fue un elemento central que permitió a muchos docentes empezar a construir algunos conocimientos sobre las imágenes satelitarias y, en la mayoría de los casos, esto tuvo lugar por fuera de las instituciones de formación docente. Al comenzar la investigación, nos llamó la atención que quienes sostenían tener mayores conocimientos, prácticas de enseñanza, y usos cotidianos de imágenes satelitarias eran algunas docentes de mayor antigüedad y no los recién egresados. Todas ellas destacaban a esa publicación como un pilar de sus aprendizajes debido a que los fascículos venían con una imagen satelitaria en la tapa y en la contratapa tenían un mapa sobre el mismo espacio y una explicación que facilitaba la interpretación de las imágenes.

²⁷ El “Atlas total de la República Argentina” fue una publicación del Centro Editor de América Latina y se desarrolló bajo la dirección de Elena Chiozza y Ricardo Figueira.

Muchos de los docentes tomaron contacto con las imágenes solo, o principalmente, en las asignaturas de orientación técnica de las carreras de profesorado y no en las asignaturas centrales de la formación en Geografía. Ellos mencionaron por ejemplo “Fotointerpretación”, “Cartografía”, “Sistemas de Información Geográfica” y “Técnicas de trabajo en Geografía”. En general, destacaban que en esas asignaturas aprendieron algunas cuestiones sobre la captura de la información espacial y la producción de las imágenes, pero que tuvieron pocas experiencias de interpretación de esas imágenes desde los conocimientos geográficos:

“En la Facultad, creo que era una de las materias de primer año, vi cómo se construía una fotografía aérea y cómo se podía llegar a leer...pero en el resto de la carrera no la volví a ver nunca más... entonces a mí particularmente me resultaba dificultoso llevar al aula un recurso que yo no manejaba y tampoco sabía bien con qué conceptos la podía trabajar”. (GD, I, 30)

“Pero eso nos pasó a todos... yo, cuando me recibí, que hace más años que vos, solamente trabajábamos con fotografías aéreas en la materia de Fotointerpretación, que era en el último año de la carrera... y aprendíamos a mirar las fotos pero no haciendo referencia a ningún tema en especial”. (GD, I, 50)

Estos testimonios que pertenecen a un mismo grupo de discusión, pueden dar cuenta de la importancia del contexto de aprendizaje. Los participantes expresaron que sus profesores de esas asignaturas de orientación técnica, en muchos casos, no eran geógrafos, lo que percibían como una de las razones de la ausencia de un trabajo de interpretación desde las problemáticas y conceptos disciplinares.

Los que recordaban experiencias puntuales de usos relevantes de las imágenes en asignaturas centrales de la formación en Geografía las valoraban como muy importantes. Comentaron, por ejemplo, experiencias con las imágenes en clases sobre problemáticas urbanas o ambientales. Incluso notamos, en algunos casos, estrechas relaciones entre esas experiencias de aprendizaje y las propuestas de enseñanza que en la actualidad realizan esos docentes.

Interpretamos a lo largo de la investigación distintos sentimientos que los profesores manifestaban hacia las instituciones de formación con relación a los escasos conocimientos que les brindaron sobre las imágenes de referencia. Por ejemplo, algunos de los más jóvenes cuestionaban fuertemente a sus docentes en general, o particularmente, a los de las asignaturas de orientación técnica. Los de mayor antigüedad justificaban muchas veces que, cuando ellos estudiaron, las imágenes no tenían tanta circulación. Llamó la atención que algunos de los de menor antigüedad sostuvieran que les enseñaron “poco” por ser materiales “novedosos”, cuando en realidad existen desde hace varias décadas. Otros, justificaban que sus profesores de Geografía tampoco habían tenido formación y que por eso no las usaban, por ejemplo:

“No se usaron ese tipo de materiales supongo que por falta de manejo por parte de los docentes. Ya en el nivel universitario no podés traer una imagen y mirarla por arriba, sino que el docente debe saber manejarla bien para animarse a trabajar con ella”. (E, I, 30)

Algunos sostuvieron que a sus docentes les ocurría lo mismo que a ellos en la actualidad, que los escasos conocimientos hacían que no usaran esos materiales para la enseñanza.

Con relación a otro de los momentos de los trayectos formativos docentes, que es el de perfeccionamiento, la mayoría sostenía no haber asistido a cursos de capacitación en el tema. Aquellos que sí lo hicieron los valoraban positivamente por haberles permitido nuevos aprendizajes y nuevas relaciones con las imágenes que les facilitaron su iniciación en las propuestas de enseñanza con ellas. Una de las docentes, luego de comentar la limitación que tenía anteriormente para pensar la enseñanza con las imágenes por sus escasos conocimientos, expresaba lo siguiente:

“Entonces esa limitación la pude superar después, cuando hice un curso de fotografías aéreas e imágenes satelitarias como un recurso para llegar al aula”. (GD I-1, 30)

Otra docente, que también señalaba los escasos conocimientos provenientes de su formación de grado, durante la entrevista de la etapa I presentó al investigador imágenes satelitarias y fotografías aéreas que había trabajado recientemente con sus alumnos y comentó en profundidad su propuesta didáctica. Sostuvo que era la primera vez que las implementaba y que lo pudo hacer gracias a un curso de capacitación que había hecho un año atrás. Este caso también sirve para ejemplificar la importancia que pueden tener algunas experiencias de formación continua en la adquisición de nuevos saberes que promuevan otras prácticas de enseñanza y que esto se produce en tiempos prolongados.

El último aspecto de los trayectos formativos que recuperamos es la socialización profesional en las instituciones de inserción laboral. En general, sostuvieron la ausencia de experiencias de aprendizaje y de trabajo con otros colegas en relación con a las imágenes. Por ejemplo, uno de ellos sostenía:

“Pero en el [trabajo] diario, en el cotidiano, ningún colega habla de estos materiales. Así como a veces nos pedimos libros, no me pasó nunca que otro docente me pregunte, por ejemplo, si tengo la foto satelitaria de Brasilia. Nadie te dice eso, algo que a mí me parece importante”. (E, I, 35)

Solo un grupo de docentes de la misma localidad, comentaron una experiencia puntual de trabajo conjunto con las imágenes en el Nivel Secundario, que habían hecho en la década de 1990, y otra docente comentó brevemente una experiencia con una colega para el dictado de un curso de capacitación.

Las dificultades percibidas por los docentes a la hora de pensar la enseñanza con materiales aerofotográficos y satelitarios

En la etapa inicial de la investigación los docentes hicieron referencia al escaso o nulo empleo de las imágenes de referencia en sus prácticas de enseñanza. Manifestaron diversas causas, las que nos acercaron a las relaciones que establecían con esos materiales de enseñanza.

Uno de los elementos que nos permite agrupar algunas de las dificultades sostenidas es lo invisibilizadas que estaban las imágenes para muchos de ellos, ya que decían que no las había en las escuelas, que no las tienen en sus casas, que no sabían cómo conseguirlas, que adquirirlas tiene un costo elevado, que su inclusión en los libros es escasa o nula.

Algunos mencionaron también las falencias que suelen tener ciertos libros escolares en este sentido. Por ejemplo: “en los manuales a veces no hay fotografías [aéreas], en los últimos capaz que sí hayan incorporado la imagen satelitaria, pero hay que mirarlas bien para ver si se corresponde lo que están mostrando con el texto que lo acompaña”. (GD I-1)

Compartimos con Verónica Hollman (2007) cuando expresa que el reducido espacio que se le otorga a las imágenes satelitarias en los libros escolares y la escasa calidad de impresión operan como fuertes limitantes para que asuman una función más allá de la ilustrativa. En nuestro análisis hemos encontrado gran cantidad de imágenes reproducidas en muy pequeñas dimensiones; frecuentes omisiones de la información sobre el tipo de material y la codificación utilizada en su construcción; numerosos errores cuando presentan esa información y en las actividades propuestas que, muchas veces, no se pueden resolver con las imágenes; la falta de relación entre estas y el texto.

Otro grupo de motivos expresados por los docentes se relaciona con las dificultades para acceder a la visualización de las imágenes en las escuelas porque sus alumnos trabajan con fotocopias y porque no tienen la posibilidad de acceder a las salas de computación o a los equipos de proyección.

Un tercer grupo de motivos refería al “tiempo extra”, con un primer sentido referido al que demandaría los traslados a la sala de computación o la preparación de la visualización digital. La alusión al “tiempo extra” tiene un segundo sentido: trabajar con las imágenes representa un desvío del eje central de la enseñanza de la Geografía, más aún dada la escasa carga horaria de la asignatura, por ejemplo:

“Si con 80 minutos estás entre dos y tres semanas trabajando con el mismo material, porque al retomar y pretender que se enganchen de nuevo es como empezar de nuevo...” (GD, I)

“Hay temas que los puedes dar en una clase y con estos materiales te lleva un mes”. (GD, I)

Un tercer sentido de la mención al “tiempo extra”, refería al tiempo que les demandaría preparar una clase con las imágenes, siendo un fuerte limitante a la hora de pensar su uso en la enseñanza:

“Porque no hay material que te acompañe, por una cuestión de tiempo para organizar y preparar. Uno busca lo más simple. (...) pero se necesita, es cierto, más preparación y más tecnología. Yo tengo la computadora y soy un desastre, sé lo elemental”. (E, I, 40)

Comprendemos en los docentes que reconocieron la necesidad de un “tiempo extra” para la utilización de estos materiales que este requisito era también producto de la falta de conocimientos al respecto. Precisamente, hay un conjunto de testimonios que se pueden agrupar con relación a la comprensión de cómo sus escasos saberes influyen en la no utilización o el uso limitado de las imágenes en la enseñanza. Algunos explicitaron sus miedos y sus inseguridades:

“En el tema de imágenes satelitarias, los que no estamos demasiado empapados no salimos preparados para eso, algo nos intimida a la hora de trabajarlas”. (GD I-2)

“Hay temas que vienen de la formación porque podemos trabajarlos solos, pero si caemos al aula con esos materiales se nos presenta un desfasaje y aparecen muchas dudas... preguntarnos si resultará esto, cómo lo doy, cómo lo preparo. Si el curso es numeroso, cómo hago”. (GD I, 35)

A partir de estos testimonios podemos comprender cómo para algunos docentes se visualizaban ciertas relaciones entre sus procesos de formación y sus prácticas de enseñanza. Otros fueron tomando conciencia de estas relaciones a medida que avanzábamos en los intercambios con ellos, por ejemplo:

“Quizás no trabajé mucho en la secundaria y uno va arrastrando sus experiencias. No me veía trabajando tanto con imágenes satelitarias. Con mapa sí, pero con imágenes satelitarias y fotografías aéreas no. (...) En relación a lo último que hablamos de si yo consideraba que mi experiencia como estudiante se relacionaba con mi experiencia actual como docente, ahora que me lo preguntás, puede ser que haya influencia, que traslade mi experiencia como alumno a mi experiencia como docente. Por eso quizás no utilizo tanto fotografías aéreas e imágenes satelitarias. Pero también pienso que no las utilizo tanto porque creo que en la escuela no debe haber. (...) Creo que en la

Facultad sería bueno que se comience a desarrollar este tema del análisis de imágenes satelitarias, analizar su importancia y cómo trabajar con ellas". (E, I, 30)

Es interesante analizar cómo los docentes en sus discursos fueron reflexionando y comprendiendo el uso que en sus prácticas de enseñanza hacen de los textos visuales. De allí que, desde una mirada constructivista, sostenemos que estas instancias de reflexión y diálogo como los grupos de discusión o las entrevistas posibilitan reconstruir y resignificar la propia actividad docente.

Otra dificultad que expresaban es que no a todos los alumnos los motivaba el trabajo con las imágenes. Este fue uno de los temas de debate durante los grupos de discusión, porque mientras algunos las consideraban altamente motivadoras, otros manifestaron que por sí solas no despiertan el interés y que esto dependía de muchos aspectos, por ejemplo, de las características del grupo de alumnos. Algunos explicitaron que quizás sus propuestas no eran interesantes por sus propias limitaciones en el uso y comprensión de las imágenes.

Algunos sostenían que trabajar con las imágenes era algo sumamente difícil para sus alumnos, que era algo demasiado complejo. Interpretamos que esto es un ejemplo de cómo a veces se transfiere a otros las propias dificultades. Precisamente al avanzar la investigación fueron realizando resignificaciones al comprender que a sus alumnos les era más sencillo aprender a usar estos materiales de lo que les había resultado a ellos.

Breve referencia a los usos de las imágenes en la enseñanza

Los docentes que manifestaron realizar propuestas de enseñanza con imágenes satelitarias o aerofotográficas comentaron experiencias puntuales de incorporación de las mismas. Se puede analizar en qué momentos del año se utilizan y qué temas se abordan. Varios expresaron que las trabajaban en una unidad inicial de los primeros años de la escuela secundaria que refiere a la temática de formas de representación del espacio geográfico. Por eso nos preguntamos si esta presencia de las imágenes se debía a la forma en que organizan los contenidos los Diseños Curriculares de la Provincia de Santa Fe o algunos libros escolares.

"Igual que vienen organizados los libros ahora, vos tenés un capítulo dedicado a los materiales que permiten la representación del mundo, ya sea mapas, imágenes o fotografías pero, después no lo ves aplicado en ningún otro lugar... es como algo separado". (GD I, 45)

Varios docentes nos comentaron el desarrollo de temas puntuales en otros momentos del año y/o en cursos superiores de la escolaridad secundaria. La decisión del uso de las imágenes en esos temas y no en otros dependía principalmente de las experiencias

de formación que habían tenido cuando cursaban el profesorado, algo de lo que no siempre eran conscientes.

Uno de los fuertes supuestos expresados por varios docentes era que antes de usar las imágenes siempre debía haber un trabajo previo desde lo conceptual, es decir, se las visualizaba como “paratextos”, por ejemplo:

“Yo creo que si les das un material como ese, debe haber todo un trabajo previo, tienen que verse todos los contenidos para leer el material y después, presentar la imagen satelitaria”. (GD I, 35)

Por el contrario, si las imágenes se conciben como textos visuales, se puede pensar que desde su uso se podrán promover procesos de conceptualización, sin necesidad de empezar por un texto lingüístico.

Resignificaciones y nuevos sentidos otorgados a las imágenes satelitarias y aerofotográficas a partir de mayores conocimientos en el profesorado

Luego de que se implementara una experiencia de desarrollo profesional que promovió en los docentes mayores conocimientos sobre dichos textos visuales volvimos a dialogar con ellos a través de entrevistas y un grupo de discusión. Todos destacaron que esa experiencia les permitió adquirir nuevos aprendizajes que estaban ausentes en la formación inicial. Precisamente esos mayores conocimientos les permitían sentirse más seguros para interpretar y usar los materiales visuales. En este sentido, se sentían más capacitados para realizar lecturas más profundas de las imágenes y para realizar análisis críticos de los manuales escolares en torno a ellas, por ejemplo:

“Cuando me encuentro con una imagen satelitaria o con una fotografía aérea, tanto en un manual como en mi vida cotidiana, ahora intento leerlas, ver si distingo la combinación de bandas o ver si me doy cuenta del tipo de película. En el caso de los manuales intento leer si las consignas que las acompañan son interesantes; si tienen explicación, veo si es correcta.” (E, II, 30)

Los docentes reconocieron también que comprendían otras posibilidades de uso en la enseñanza para emprender nuevos temas y en diferentes momentos a lo largo del año:

“No siempre se usa para la apertura de temas, puede estar en otros momentos de la clase, pero planteando ahora otra función, porque una estaba muy acostumbrada a utilizarla dentro de la unidad que planteaba las distintas formas de representar el espacio y ahora me doy cuenta de que podés dar espacios urbanos y espacios rurales,

se puede visualizar mejor la parte de hidrografía, de transformación del espacio". (E, II, 50)

La mayoría destacó que comprendía que las imágenes podían utilizarse como textos para la conceptualización. Raquel Gurevich (1998) sostiene que el trabajo en geografía desde conceptos permite alejarnos de los largos listados de objetos, nombres y cantidades asimilados al inventario de la Geografía clásica; los conceptos permiten trascender informaciones particulares, convirtiéndose así en elementos para la comprensión. En el grupo de discusión final una de las docentes comenta cómo la comprensión acerca de que las imágenes son textos visuales provocó un cambio en su enseñanza:

"Yo aprendí a usar las imágenes como textos visuales porque, por ejemplo, cuando hice por primera vez la propuesta didáctica, al terminar todo el trabajo con las imágenes, yo les dejé a los alumnos un texto que incluía los conceptos geográficos que yo quería que ellos comprendan. Entonces, por más que yo noté que ellos habían comprendido el tema, para afianzar lo hecho, les di el texto escrito igual. Y bueno, dado el desarrollo del curso, me di cuenta que eso estuvo de más, que no era necesario, porque ellos habían logrado comprender los conceptos. Y la segunda vez, ahora en un curso de alumnos nuevo, implementé nuevamente la propuesta didáctica y esta vez ya no les dí el texto escrito, y los chicos lo comprendieron muy bien... Y también estuvieron motivados, les gustó trabajar con la imagen satelitaria". (GD, II, 25)

Los docentes destacaron que las imágenes se les hacían más "visibles". Así, se resignificaron las posibilidades de conseguir los materiales; entre ellos intercambiaron estrategias para su adquisición. Una de las docentes sostenía:

"A partir del curso me aparecen las imágenes satelitarias en todos lados. Siempre deben haber estado, pero ahora las veo." (E, II, 30)

Cabe destacar que muchos sostuvieron que si bien reconocían los mayores saberes que poseían a partir de la acción de desarrollo profesional, todavía se le presentaba cierto desafío a la hora de pensar la enseñanza. El siguiente testimonio es un ejemplo:

"Ya que tengo que hacer un esfuerzo mental y predisponerme y tener tiempo y creatividad; o sea, que si las 44 horas [de clases semanales que doy] me apuran, no pienso en el uso de estos materiales". (E, II, 30)

Consideramos que los mayores conocimientos de los profesores les permitieron pensarse y relacionarse con las imágenes desde otros sentidos. Observamos en los grupos cómo aparecían nuevos puntos de discusión ligados a los nuevos saberes conceptuales y prácticos. Un ejemplo de ellos es que surgieron discusiones en base a posturas epistemológicas sobre su uso, algo que no se había explicitado en la primera etapa de la investigación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha acercado a los sentidos y a los usos que los profesores de Geografía le otorgan a las imágenes aerofotográficas y satelitarias. Comprendemos que hay una estrecha relación entre los saberes que han logrado construir en sus trayectos formativos y sus propuestas de enseñanza. Este resultado es coincidente con la investigación de Valéria Cazetta (2007), aunque a diferencia del grupo de docentes de escuelas primarias de su investigación, en nuestro caso, los profesores de geografía habían adquirido algunos conocimientos sobre las imágenes en la formación docente inicial. Sin embargo, se destacan las escasas y limitadas experiencias de uso a lo largo de la carrera de profesorado. Esta circunstancia, sin lugar a dudas, se presenta como una fuerte dificultad para la incorporación de estos materiales y sus lenguajes visuales a la cultura escolar.

La formación inicial de los profesores parece tener una importancia considerable en las posibilidades de uso de las imágenes de referencia, hecho que para los propios profesores puede ser consciente o implícito. A medida que avanzamos en la investigación, la mayoría de los docentes evaluó la formación recibida en los institutos de profesorado como obstaculizadora para hacer un uso relevante de los materiales analizados debido a los escasos conocimientos adquiridos.

La manera en que los docentes perciben sus limitaciones, las identifican y les atribuyen significados, se relaciona a su vez con otros saberes construidos a lo largo de sus trayectos formativos sobre qué implica enseñar y aprender, cómo se conciben esos contenidos, qué saberes disciplinares deben enseñarse y cómo. Podemos sostener que hay una construcción histórica en la disciplina sobre la función ilustrativa o de paratexto de las imágenes, en lugar de otorgarles el rol primordial de textos para la enseñanza de conceptos específicos. El resultado de nuestra investigación sobre ese lugar otorgado por los profesores a las imágenes satelitarias y aerofotográficas es coincidente, en este sentido, con los aportes de la investigación dirigida por María Luisa D'Angelo y Victoria Baraldi (2004) con relación a los materiales cartográficos.

Los docentes y los investigadores pudimos reconstruir saberes en función de los vínculos que establecimos en nuestra propuesta colaborativa de investigación. Al final del desarrollo del proyecto, los participantes valorizaron el clima de trabajo generado en este proceso, destacando que influyó en sus decisiones de compartir sus experiencias, inquietudes, preguntas, limitaciones, aprendizajes, y resignificaciones con relación a las imágenes abordadas. Es decir, en el proceso de investigación colaborativa fueron (y fuimos) actores-productores de saberes y experiencias.

Como en la investigación de Valéria Cazetta (2007), la participación de los docentes en un proyecto de investigación con modalidad colaborativa e instancias de desarrollo

profesional tiene influencias en la promoción de nuevos saberes y modos de pensar la relación con el saber, que les permiten reflexionar sobre las imágenes y la construcción de otras propuestas de enseñanza. Esto colabora con la discusión de resultados de ciertos estudios que indagan las trayectorias formativas que dan cuenta de que el perfeccionamiento tiene bajo impacto sobre las prácticas docentes, como afirma Liliana Sanjurjo (2004). Consideramos, de acuerdo con lo sostenido por algunos de los participantes de nuestra investigación, que el perfeccionamiento debería servir para que los docentes adquieran conocimientos ausentes en la formación inicial y profundicen o resignifiquen otros.

Para los docentes que participaron del proyecto, reconocerse como colaboradores les otorgó un lugar de saber y autoridad, que les permitió superar las posiciones defensivas que generalmente provocan las investigaciones.

A partir de los diálogos y reflexiones, los docentes y los investigadores pudimos reconocer y hacer conscientes supuestos y teorías implícitas que guían el pensamiento y la acción de los profesores de Geografía en cuanto al uso de los materiales de representación espacial estudiados. Las devoluciones que fuimos haciendo a los docentes permitieron discutir con ellos sus supuestos sobre las imágenes analizadas y las limitaciones para su uso. Estos obstáculos estaban relacionados, principalmente, con la pérdida de tiempo que conlleva el quehacer con las imágenes, y con el preconceito acerca de las supuestas dificultades de los alumnos para trabajar con este recurso. Sin embargo, se comprendió que algunas de estas dificultades respondían a los propios docentes, en particular, a sus relaciones con el saber.

Si bien la duración de esta investigación resultó relativamente corta para analizar profundamente la incidencia de los conocimientos de los docentes en sus prácticas de enseñanza, pues implican largos procesos de aprendizaje e incorporación de las imágenes satelitarias y aerofotográficas en las propuestas de enseñanza; sí pudimos acercarnos a los nuevos significados que les otorgaron y a ciertos usos que les dieron.

Esperamos que los resultados de la investigación sean un aporte para la reflexión de los directivos y docentes que trabajan en los Institutos de Formación, de modo de poder construir líneas de acción para superar los problemas aquí identificados. Al mismo tiempo, pueden ser de utilidad a quienes construyen políticas educativas para emprender acciones que mejoren la formación inicial o el desarrollo profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1987) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: UNR.

Almeira, R, et. al. (2001) *Atlas Municipal e Escolar: geográfico, histórico, ambiental*. Rio Claro: Fapesp/Prefeitura Municipal de Rio Claro/Unesp.

Cazetta, V. (2007). "Práticas educativas com fotografias aéreas verticais em uma pesquisa colaborativa". *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*. Vol. XII, n° 713. Barcelona: Universidad de Barcelona.

D'Angelo, M. L. et. al. (2004) *Problemas y propuestas en la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006) Introducción. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (compls.), *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 11-20). Buenos Aires: Manantial.

Gimeno Sacristan, J. (1998) "Profesionalización docente y cambio educativo". En Alliaud, A., Duschatzky, L (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Gurevich, R. (1998) "Conceptos y Problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa". En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

Hollman, V. (2007) *La imagen y la mirada escolar en la Geografía Escolar*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. CD Room. Paraná: UADER.

Hollman, V. (2009) "La geografía y la instrucción visual". En *Revista Novedades Educativas* N° 223. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lois, C. (2009) "Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* Vol XIII, núm. 298. Universidad de Barcelona.

Lossio, Oscar (2007) "La fotografía aérea vertical en la enseñanza de la geografía: ¿un texto ausente? Usos actuales y usos posibles". *Contribuciones Científicas* N° 19, Págs. 293-303. Buenos Aires: GAEA – Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.

Lozano, J. et. al. (1997) *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Malosetti Costa, L. (2006) "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar". En Dussel, I. y Gutierrez, D. (compls.), *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 155-163). Buenos Aires: Manantial.

Richard, Nelly (2006) "Estudios visuales y políticas de la Mirada". En Dussel, I. y Gutierrez, D. (compls.), *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen* (pp 97-107). Buenos Aires: Manantial.

Sanjurjo, L. (2004) "La construcción del conocimiento profesional docente". En Álvarez Méndez, J. M. et. al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Vasilachis, I. (1993) *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: CEAL.

Vezub, L. (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XII Nº 22. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zecchetto, V. (2006) *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Zunzunegui, S. (1992) *Pensar la Imagen*. Madrid: Cátedra/Universidad del País Vasco.

CAPÍTULO 3: INCLUSIÓN Y PERMANENCIA

En este tercer capítulo se incluyen los informes finales de dos investigaciones centradas en la problemática de continuidad y culminación de los estudios de nivel Secundario y las posibilidades de transitar con éxito los estudios superiores.

Se presenta en primer lugar la investigación *“La Alfabetización Académica como estrategia de retención/inclusión en la formación docente de grado. Un estudio de caso en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria del ISFD N° 11”*, realizado por un equipo de investigadores del mismo instituto, en Lanús, provincia de Buenos Aires. Este trabajo tuvo como objetivo central la identificación de estrategias de lectura y escritura que inciden en la retención/inclusión, en la cultura académica de la formación Superior, de los alumnos de primer año de los profesorados de educación inicial y primaria de un ISFD, a partir de la realización de una experiencia institucional de alfabetización académica.

Se presenta luego el informe del ISP N° 15, “Dr. Alcides Greca”, San Javier, provincia de Santa Fe, *“Trayectorias escolares: una mirada a las representaciones del aprendizaje de los alumnos de 5° año de la escuela secundaria para adultos”*. Este trabajo recoge los resultados de una investigación que se propuso indagar sobre las problemáticas de los alumnos de 5° año de una escuela secundaria para adultos, centrándose en sus trayectorias educativas reales, y analizando las representaciones que tienen acerca de su proceso de aprendizaje y de su tránsito por la escuela.

**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA DE
RETENCIÓN/INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO.
UN ESTUDIO DE CASO EN LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN
INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DEL ISFD N° 11**

PROYECTO N° 378

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Viviana Massobrio

Integrantes: Alicia Giarrizzo, Liliana Prodan, Norma Del Buono

Instituto Superior de Formación Docente N° 11, Lanús, Provincia de
Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se enmarcó en la comprensión de los procesos de lectura y escritura en la Educación Superior desde un concepto más amplio: el de *Alfabetización Académica* que, tal como lo expresa la Dra. Carlino (2003, p. 13): “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de la producción y análisis de textos requeridos para aprender... Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.”

En este marco, enseñar a leer y escribir en la Educación Superior significa superar los procesos de “lectura y escritura por encargo” (Marucco, M. 2001, p. 42), modalidad naturalizada y, por lo tanto, no cuestionada en las cátedras de formación docente. Para lograrlo se planteó la necesidad de revisar juntos, profesores y alumnos, los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se abordó la lectura como proceso interactivo de construcción de significados entre el lector y el texto, entendiendo que el primero tiene un rol activo frente al material escrito y que los textos académicos presentan estructuras complejas que generan importantes dificultades para la interpretación por parte de lectores poco experimentados. Para un lector experto, esas estructuras no presentan dificultades (entre otros, Arnoux et al., 2002; García Negroni et al., 2005; Marín y Hall, 2003; Padilla, C., 2004, citado por Estienne, Viviana M. 2008, p.47).

Respecto de la escritura, la investigación partió de la concepción de que “escribir en la Educación Superior” exige de los alumnos saberes lingüísticos y estrategias comunicativas diferentes de las que se juegan en la enseñanza secundaria y que, además, varían según el campo disciplinar específico. Por lo tanto, se tuvo en cuenta que los modos de escribir deben ser enseñados conjuntamente con los contenidos y las metodologías específicas de cada disciplina.

¿Es posible compartir la mirada desde la Alfabetización Académica con los colegas a cargo de materias de primer año de las carreras mencionadas e introducir mejoras en los procesos de lectura y escritura de los alumnos? ¿Qué incidencia tiene en la retención de la matrícula el trabajo de enseñanza de estrategias adecuadas de lectura y escritura? ¿Es posible elevar la calidad de los procesos de formación docente compartiendo con los alumnos la cultura académica que los profesores construyen en el desarrollo profesional para que de este modo puedan constituirse en lectores autónomos, constructores de significado y escritores expertos?

El objetivo general que orientó el trabajo de campo fue identificar estrategias de

lectura y escritura que inciden en la retención/inclusión de los alumnos de 1er año en la cultura académica propia de la formación superior para constituirse en miembros de la comunidad textual con el apoyo y el acompañamiento de todos los actores involucrados en la institución.

Entre los objetivos específicos, se pueden destacar:

- Identificar las dificultades de lectura y escritura en la Educación Superior en los alumnos de primer año de las carreras mencionadas en el ISFD N° 11.
- Mostrar, a través de los resultados obtenidos, la importancia de propiciar y construir en el equipo docente de los primeros años de la institución una clara comprensión acerca de que la Educación Superior exige enseñar los modos de leer y escribir textos académicos.
- Describir los cambios operados en los estudiantes cuando logran comprender los procesos cognitivos y las habilidades que operan al leer y producir textos, aspectos vinculados fuertemente con la naturaleza de las disciplinas que se enseñan y las expectativas trazadas por los profesores.
- Ayudar a los alumnos a hacer conscientes las estrategias de lectura y escritura, en el marco de la Alfabetización Académica, que contribuyen al desarrollo de lectores y escritores cada vez más autónomos, capaces de comunicar con claridad y apropiarse de los diversos discursos disciplinares²⁸.
- Corroborar los cambios cualitativos alcanzados a partir del trabajo de investigación y de formación diseñados.

ESTADO DEL ARTE

En el año 1999 Cassany explicaba que no es posible dar cuenta de los procesos de comprensión y adquisición de conocimientos a partir de un texto mediante un enfoque centrado exclusivamente en el mismo y en los conocimientos lingüísticos. La comunicación debe ser entendida como un sistema de transformación de la información en el que intervienen los participantes, sus conocimientos lingüísticos, sus conocimientos acerca del mundo, así como las determinaciones de la situación. Según el mismo autor, no basta con que el lector sepa *decodificar* las palabras según el valor semántico que les atribuye el diccionario. Por un lado, esta operación deja de lado las intencionalidades con que las personas construyen sus mensajes. Por otra parte, el significado de un texto no está en el texto mismo sino

²⁸ Este objetivo se logró en lectura y parcialmente en escritura.

que surge de la interacción que se establece entre el lector (y el bagaje que este trae) y el material leído.

Aitchison, Ivanic y Weldon (1994) señalan que escribir exige poner en diálogo lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta implica un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo. Lo conocido requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea de redacción.

¿Por qué es imprescindible que los profesores de todas las materias se ocupen de la escritura de los alumnos? Porque al hacerlo contribuyen directamente a que se apropien de conceptos específicos. En el mismo sentido, Chalmers y Fuller (1996, citado en Carlino, P. 2007 p. 5) insisten en que hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la Educación Superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje.

Quienes adhieren a *escribir en las disciplinas* señalan que “no serían convenientes los talleres de escritura en los niveles superiores de educación y, en cambio, han promovido que sean las distintas materias las que deben preocuparse de la producción y análisis de textos” (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Hillard y Harris, 2003).

En nuestro país, Galaburri, Marucco, Rotbart y Terry (2001) han observado los modos de lectura en los alumnos de los profesorados y encontraron, entre otras características, una actitud pasiva ante los textos, lo que ellos llaman “lector domesticado”, en el sentido de que los alumnos se dejan invadir por el contenido, más preocupados por reproducirlo que por comprenderlo. Asimismo advierten que los estudiantes no establecen propósitos de lectura y utilizan con exclusividad el subrayado del texto a medida que van leyendo. No buscan conexiones, ni cruzamientos de distintos autores y tampoco perciben la inadecuación de su modo de leer.

A continuación, se detallan otras investigaciones consultadas, cuyas conclusiones resultaron de sumo interés para el presente proyecto:

- Marta Pasut y Lucía Fortunato (2004) del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, señalan como aspecto negativo que el trabajo de los talleres destinados a instalar las estrategias de lectura y escritura no supera un nivel “meramente remedial”, ya que no se observan continuidad y seguimiento de la propuesta por parte de los profesores. De esta manera, la instalación de la alfabetización específica queda librada a la decisión e interés de los alumnos. La siguiente conclusión expresada en el informe de las mencionadas autoras sintetiza planteos potentes y altamente significativos: “Producir, interpretar y aprender de los textos son actividades esenciales de las asignaturas de Educación Superior y debieran, insistimos, ser objeto de enseñanza por parte de todos los profesores en cada asignatura”.

- El Grupo de Estudio sobre Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad (GEsEAU) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires señala la convicción de que es necesario “otorgar primacía a logros institucionales y no personales, privilegiar instancias de producción colectiva frente a prácticas de trabajo individual, promover la reflexión como principio metodológico y considerar nuestras prácticas como primer objeto de estudio.” (Araujo, J.; Baldoni, M. y otros, 2006)
- Marta Marucco (2005) sostiene, desde una experiencia en la Facultad de Psicología de la UBA, que el mayor logro fue incidir en las representaciones de los docentes al reconocer la responsabilidad que corresponde a la Universidad en la formación en lectura y escritura en la Educación Superior. Como aspectos negativos, señala que la institución no asumió su cuota de responsabilidad y no contribuyó en el diseño de un proyecto académico integrador de los avances generados por docentes y cátedras.
- Asimismo, Paula Carlino (2005) enfatiza que los problemas para comprender y elaborar textos académicos no pueden ser considerados solo como incompetencias (de los alumnos o de los niveles educativos previos), sino que han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura. Para tal fin, es necesario reanalizar la práctica docente y descubrir qué se está omitiendo enseñar en la educación que se imparte y qué alternativas pueden establecerse para enfrentar las barreras detectadas, cuestiones centrales en una nueva agenda curricular (didáctica e institucional).

ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente trabajo se encuadró metodológicamente en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma crítico.

El universo de estudio elegido fue el escenario y la dinámica de las clases de cuatro primeros años de Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 11 del Partido de Lanús. Específicamente, dos cursos de Educación Inicial (Turno Mañana (TM) –Turno Vespertino (TV)) y dos cursos de Educación Primaria (TM- TV).

Los grupos-clase constituyeron las unidades de análisis y fueron seleccionados, en algunas fases de la investigación, mediante el uso del muestreo intencional, con la finalidad de que los sujetos de estudio reunieran características relevantes para el logro de nuestros objetivos.

Por tal motivo, del total de los test completados en la primera fase por todos los

alumnos de ambas carreras, se eligió un 25% para que la muestra intencional fuera, además, proporcional a la cantidad de los individuos que conformaban la población.

Los instrumentos que se aplicaron para la obtención de datos fueron:

Año 2009

1. Test para la detección de dificultades de lectura y escritura. Se propuso la lectura de un texto argumentativo —*La máquina de leer*, de Beatriz Sarlo (1997)— y la resolución de consignas sobre ese material, para identificar las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos. Por otra parte, luego de la lectura se solicitó la producción de un escrito con consignas que apuntaron a detectar problemas de comprensión lectora y, a la vez, observar si los alumnos eran capaces de organizar su escrito, atender a la macroestructura elegida y escribir con un propósito determinado tal como lo hacen los escritores expertos.

La información obtenida en las producciones de los alumnos fue volcada en grillas elaboradas a tal efecto para su procesamiento cuantitativo y cualitativo.

Se formularon los criterios y los indicadores de la evaluación de proceso para esta etapa diagnóstica en función de las posibles respuestas de los alumnos y se tabuló la información obtenida en una grilla elaborada para tal fin.

Algunos de los criterios considerados fueron seleccionados para mostrar los resultados gráficamente.

Las dificultades frecuentes explicitadas por los alumnos al leer textos de estudio y los modos en los que ellos creen que pueden ser ayudados por sus docentes fueron agrupados en diferentes categorías. De esta manera se cerró la etapa diagnóstica que permitió reorganizar la continuidad de las acciones.

2. Talleres de reflexión con los docentes sobre los procesos de lectura y escritura en la Educación Superior:

- Primer Taller: en este primer encuentro con los docentes, el equipo de investigación presentó el proyecto, sus objetivos, el universo de estudio, una conceptualización de la Alfabetización Académica y algunas estrategias de lectura y escritura.
- Segundo Taller: el equipo entregó una encuesta para relevar las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los profesores para su propia formación y para el trabajo con los alumnos en el aula.

Se presentaron diferentes estrategias de Alfabetización Académica a pequeños grupos de docentes para que las analizaran y propusieran adecuaciones al

utilizarlas en el aula.

Al mismo tiempo, se proyectaron diapositivas con información sobre conceptualización de investigación-acción, momentos y características para propiciar la lectura y la reflexión individual sobre la metodología.

- Tercer taller: a partir del análisis de las encuestas sobre estrategias de lectura y escritura, fue posible detectar confusión y algunas conceptualizaciones erróneas en el cuerpo de profesores. Por lo tanto, se ofreció un taller específico de estrategias de lectura sobre la base de un documento desarrollado por la Profesora Norma Del Buono, integrante del equipo investigador.

A modo de cierre, se presentaron en Power Point los resultados más importantes del análisis de los datos obtenidos del test para orientar la continuidad de la tarea.

3. Observación: en todos los talleres, uno de los miembros del equipo cumplió el rol de observador y registró diferentes datos sobre las situaciones, para analizarlos y cruzarlos con las impresiones, las percepciones, y las categorías conceptuales del resto de los integrantes, incluyendo el análisis de la implicación.

4. Implementación de estrategias de lectura y escritura en la Educación Superior: si bien la propuesta contó con el apoyo institucional y del equipo docente, la implementación de la Alfabetización Académica no tuvo un carácter obligatorio. En la presente investigación, solamente algunos docentes llevaron adelante el trabajo de alfabetizar desde sus propias cátedras con los alumnos de primer año.

5. Sugerencias y asesoramiento en el diseño del cuadernillo para el Taller Inicial 2010: con el propósito de incluir la propuesta de Alfabetización Académica respaldada por las sugerencias emanadas de la DGCyE de la PBA en el Documento de Base “Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante” (octubre 2009), el equipo de investigación intervino en la confección del cuadernillo para el Taller Inicial 2010.

6. Entrevistas a alumnos y alumnas sobre los procesos de lectura y escritura en la Educación Superior o su ausencia en el ciclo 2009: con el objetivo de indagar problemáticas referidas a la lectura y la escritura y su impacto en la evaluación de las asignaturas, se realizaron diez entrevistas a jóvenes estudiantes de ambas carreras de formación docente. Si bien se partió de una temática determinada, (controlada categóricamente) de “no directividad” (Guber, 2004: pág.220; Rockwell, 2009: pág. 51), en las respuestas de los alumnos aparecieron otras cuestiones significativas, vinculadas al mismo problema que se intentaba indagar y complementaron el análisis específico.

7. Autobiografías: el recurso autobiográfico en la investigación educativa se apoya

en la estrecha relación que existe entre aprendizaje y biografía: "... todo trayecto de vida es un trayecto de formación, en el sentido en que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los sucesivos aprendizajes en el ámbito de una historia. Todo aprendizaje está inscripto en una trayectoria individual en la cual él encuentra su forma y su sentido en relación a un conjunto de habilidades y de competencias articuladas en una biografía" (Delory Momberger, 2010, pág.31). Para obtener información sobre la trayectoria personal y escolar vinculada a las experiencias de lectura y escritura, se solicitó a los alumnos que escribieran sus autobiografías a partir de una consigna breve y meramente orientativa.

Año 2010

Las directivas del Documento de Base de la DGCyE de la PBA anteriormente mencionado alentaron al equipo de investigación a continuar trabajando con los ingresantes 2010: se observaron clases del Taller Inicial y se analizaron los datos relevados en las evaluaciones diagnósticas. La investigación continuó con:

- **Implementación de estrategias de lectura y escritura en la Educación Superior:** a cargo de los docentes miembros del equipo de los primeros años de Inicial y Primaria, con el propósito de mejorar la propuesta de Alfabetización Académica a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza 2009 y los logros y dificultades detectados.
- **Encuestas a alumnos de primer año del profesorado de educación inicial y primaria:** para indagar sobre las disciplinas en que se trabajaron estrategias de lectura y escritura. Se solicitó también, la narración de una experiencia para mostrar el impacto que dicha implementación tuvo en la comprensión y en la apropiación de los contenidos de las diversas materias.
- **Encuestas a profesores de primer año profesorado de educación inicial y primaria** sobre las estrategias utilizadas. También se les solicitó la narración de una situación que haya resultado relevante por su impacto.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los siguientes apartados están organizados en tres grandes grupos. Cada uno de ellos recupera las voces de los docentes, de los alumnos y de otros actores institucionales en su relación de aceptación y rechazo, confusión y comprensión respecto de la Alfabetización Académica; relaciones especialmente observables tanto en las actitudes como en el grado de compromiso y de participación.

I) Las voces de los docentes

Los talleres fueron el espacio privilegiado donde se registraron las voces de los docentes. Pero no fueron el único: la sala de profesores, los pasillos y los encuentros casuales resultaron ámbitos propicios para que el equipo de investigación registrara datos referidos al proyecto. En primer lugar, es importante destacar la cantidad de docentes que asistieron a los talleres: se esperaba contar con veintiocho, número que incluía a la totalidad de profesores que dictan las disciplinas en los cuatro cursos ya identificados como unidades de análisis. Sin embargo, del total de docentes mencionado sólo asistió y participó el 50%, a pesar de que los encuentros habían sido acordados con suficiente antelación.

A la dificultad de no contar con la totalidad de los profesores identificados como destinatarios, se sumó la discontinuidad de la presencia de los concurrentes. Aun cuando se mantuvo el número de asistentes, no concurrieron las mismas personas a los tres talleres. Esta situación dificultó la posibilidad de construir acuerdos con el equipo completo y estable. La técnica de observación llevada a cabo por un miembro del equipo en cada taller permitió obtener registros de diferentes actitudes y grados de adhesión u oposición a la propuesta. Así, por ejemplo, algunos docentes se preguntaban si “no necesitarían ellos también trabajar con herramientas de la Alfabetización Académica”, planteo claramente opuesto al “esto ya lo estamos haciendo aunque no lo llamamos así”.

Cabe aclarar que hubo docentes interesados y participativos (profesor de Psicología, de Análisis de Mundo Contemporáneo y la profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad) y otros que no se sintieron parte de una labor compartida, que expresaron que se trataba de “nuestra investigación”, es decir del equipo, a lo que se les respondió que si bien “se trataba de un trabajo para ser presentado ante el INFD, en definitiva, eran los alumnos los que se iban a ver favorecidos académicamente con nuestras propuestas”.

En términos de resultados a partir de los datos cuantitativos y cualitativos, se puede sostener que en los talleres los docentes se constituyeron como grupo de trabajo y se evidenció la capacidad de cooperación, el contacto con la realidad y la utilización de métodos racionales y científicos en el abordaje de la tarea (Gringberg, L. y otros, p.30/31). Sin embargo, también se observaron aristas resistenciales frente a las propuestas de revisión e introducción de cambios. “Desmontar el consabido `es lo que hacemos` es una tarea sutil. A veces hay que pedir a los profesores que muestren qué hacen y señalar que quizás sean acciones bien intencionadas pero que encubren prácticas ineficaces, aunque parecidas a las que uno les presenta”. (N. 13 de junio de 2010, Diario del investigador).

Tanto las resistencias como las adhesiones registradas fueron vividas como logros por el grupo de investigación porque explicitaban un posicionamiento del plantel

docente y no una actitud de indiferencia.

También se relevaron voces de docentes que dijeron que no es necesario alfabetizar y que para una buena práctica docente es suficiente con la sabiduría del profesor ya que los alumnos no pueden o no quieren aprender. "Los chicos vienen sin pensamiento lógico" (Docente, taller de reflexión 19 de septiembre de 2010 V. Registro de observación).

Por otra parte, los docentes describieron dificultades en la escritura y lectura de los alumnos atribuibles a matrices de aprendizaje de los niveles precedentes. Sin embargo, dichas dificultades no son objeto de trabajo y reflexión en las aulas. De este modo, los alumnos no se habitúan a valorar sus producciones e ideas, y esperan que sea el docente quien las respalde.

Otro instrumento utilizado para indagar las voces de los docentes fue la toma de encuestas. En 2009, por correo electrónico y en papel, fueron enviadas a veintiocho docentes de los cuales sólo el 50% las devolvió respondidas. De estos catorce docentes que respondieron,

- Trece docentes contestaron afirmativamente que ya utilizaban estrategias de Alfabetización Académica antes de que el equipo de investigación presentara el enfoque.
- La totalidad manifestó que ha utilizado estrategias de Alfabetización Académica durante 2009.
- Respecto de los logros obtenidos, siete docentes los identificaron como positivos; cuatro se ubicaron en una posición intermedia; dos no contestaron y uno hizo una aclaración que es un rasgo esencial de la propuesta y que al mismo tiempo entra en contradicción con ella. Dijo el docente: "no es posible separar Alfabetización Académica del dar clase. La Alfabetización Académica no parece tener resultados en sí, sino en función de enseñar Didáctica General". Según este enunciado, pareciera que las dificultades que los alumnos tienen para leer y escribir se encuadran dentro de cuestiones estrictamente vinculadas a la Didáctica General. Por otra parte, entendemos que con "dar clase" el docente identifica lo que la Dra. Carlino entiende como modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema". Pero existe otro modelo de enseñanza en el que los profesores "no sólo *dicen* lo que saben sino que *proponen actividades* para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste" (Carlino, P.; 2009 p.13).
- Siete docentes señalaron resultados positivos y reconocieron mejoras tanto en lectura como en escritura referidas a la apropiación de contenidos y vocabulario

específico.

- Dos de ellos destacaron un logro esencial de la Alfabetización Académica que es la autonomía del alumno, cuando afirmaron: “Las estrategias de Alfabetización Académica son fundamentales para mejorar la comprensión de lectura y escritura y además lograr paulatinamente cierta autonomía de los alumnos frente a un texto académico” (EDI, Primaria, CN.). “La Alfabetización Académica permite a los alumnos ingresar a la comunidad de lectores y escritores de textos académicos para apropiarse de categorías conceptuales y analíticas que les permitan integrar los contenidos de las materias” (EDI, Primaria).

Estos profesores sintetizaron lo que la Dra. Carlino describe como el “pasaje de la dependencia a la autonomía en la lectura” o de la “heterorregulación a la autorregulación”. Los docentes que expresaron resultados intermedios indican que: “no se puede generalizar, en algunos casos hubo buenos resultados; en otros, no tanto”. (Taller de Lectura, Escritura y Oralidad; Primaria); o bien que “hacia fin de año hay levemente cierta mejora en la expresión de las ideas a desarrollar”.

Se puede inferir que tal vez no se hayan comprendido los aspectos paradigmáticos de la propuesta, ya que el mismo docente acotó “no haberlas usado (las estrategias de la AA) por falta de tiempo y que deberían estar incorporadas al inicio de las carreras” (Filosofía, Educación Inicial y Primaria).

El mismo docente aclaró que dichas estrategias son “un obstáculo que lentifica el aprendizaje de los contenidos”. Finalmente, agregó que la denominación de “alfabetización supone que los años de formación han servido poco o nada y es lamentable”. Esta explicitación deja al descubierto la concepción de que las competencias para leer y escribir son estados a los que los alumnos llegan en alguna etapa de su vida y deben poseer sin importar las particularidades del tipo de texto al que se enfrentan.

La Dra. Carlino lo fundamenta claramente cuando dice que las dificultades reseñadas están relacionadas con una concepción generalizada de la lectura y la escritura como una “habilidad básica” y un estado al que las personas llegan en un momento determinado de su vida académica, o sea, como una “habilidad general que se posee” y que permite el acceso a la información escrita, independientemente de las características particulares del texto y del contexto. La escritura suele ser concebida como derivada de la lectura. El planteo es que, si se comprende cuando se lee, la escritura deberá surgir automáticamente, como un canal, un medio de expresión del pensamiento (Universidad Nacional de Lanús, PROCADO, 2008, p.26).

En cuanto a la inclusión de las estrategias de Alfabetización Académica en los Proyectos de Cátedra 2010, trece profesores estuvieron de acuerdo con este planteo, pero de la lectura de sus proyectos se desprende que solo un profesor las incluyó

en su planificación. Este docente se encuentra a cargo de dos materias en Educación Inicial y Primaria y es miembro del equipo de investigación.

Se consignan a continuación cuáles fueron las estrategias más usadas.

- Leer con ayuda de guías, leer y escribir para exponer: seleccionada por once de los catorce profesores.
- Resumir para uno mismo: utilizada por diez docentes.
- Preparación y reescritura del examen: seis docentes.
- Estrategias de lectura ofrecidas por el equipo: seis profesores.

Los dos docentes restantes destacaron lo trabajoso de la puesta en práctica de la propuesta tanto para ellos como para sus alumnos:

- “Los estudiantes responden cuando se dobla la exigencia, pero cuesta mucho” (Didáctica General, Educación Inicial).
- “Los alumnos comentan que estas actividades sirven pero a veces les cuesta concretarlas” (Unidad curricular no identificada).

Se puede señalar que las dificultades mencionadas se enmarcan claramente en la caracterización del proceso descrito por la Dra. Carlino:

“El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora *que podamos brindarles como docentes* (el destacado es de las autoras). Y ese proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de producir y de interpretar los textos de su dominio” (Carlino, P. 2009, p. 74).

Si se analizan algunos rasgos de las voces de los docentes desde las teorías de la resistencia, es posible pensar de qué manera la institución escolar mantiene intactas y reproduce las injusticias sociales del sistema. Paul Willis (1988) investigó el comportamiento de muchachos de condición obrera en Gran Bretaña y en su trabajo advierte cómo el rechazo a la escuela los lleva a negar el poder del pensamiento crítico en tanto herramienta de transformación. También Fine (1993) demuestra que los alumnos que abandonan sus estudios son quienes mejor encarnan la injusticia social y podrían trabajar desafiando, precisamente, al sistema. Salvando las distancias temporales y geográficas, también esto se advierte en la realidad cotidiana de nuestras instituciones.

En las encuestas 2010 no se observaron diferencias con los datos analizados en las

encuestas del 2009 respecto de las estrategias seleccionadas por los profesores, sí es importante consignar la inclusión de estrategias específicas de Arte y Educación (Primaria) “Trabajo con textos (conceptos) y lenguaje no verbal (preceptos)”.

Solo cinco encuestados narraron una situación que diera cuenta de los logros obtenidos con las estrategias de Alfabetización Académica, lo que impidió la obtención de mayor cantidad de información cualitativa, que era lo esperado por el equipo para profundizar el análisis desde las prácticas docentes.

II) Las voces de los alumnos

Las voces de los alumnos fueron indagadas a través de la observación permanente del equipo de investigación y a partir de las autobiografías, los test iniciales y las entrevistas grupales, tal como se explicitó en el apartado referido al Encuadre Metodológico.

Las autobiografías

Las autobiografías utilizadas para la elaboración de este apartado han sido escritas por cinco alumnos de entre diecinueve y treinta y cuatro años que se encontraban en el primer año de su formación en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria del Instituto.

En casi todos los casos, los alumnos refirieron cambios reiterados de lugar de residencia y, por ende, de escuela. Esta migración dio cuenta, en algunas autobiografías, de un pasaje que implicó también tener que compartir espacios más reducidos con más miembros de la familia. Así, algunos alumnos comentaron que no tenían un lugar propio para poder concentrarse y estudiar con tranquilidad. Esta ausencia de espacio físico es vivida como un fuerte obstáculo que impide la concentración imprescindible en el trabajo intelectual. Respecto de la lectura consideramos que, en sus trayectorias vitales, ocupó un lugar particular. En el imaginario estudiantil, es vista como una práctica sumamente valorada: se la vincula con la posibilidad de crecimiento y formación personal, como una llave para acceder al conocimiento. Sin embargo, no se observa que la lectura sea una práctica sostenida e incorporada a la vida personal. Resultó significativo que los alumnos admitieran haber sido lectores activos durante la infancia: luego parece abrirse un hiato en la adolescencia y la lectura es retomada en la Educación Superior. La mayor parte de las autobiografías dejó claro que los materiales más leídos son aquellos que el profesorado les exige para la aprobación de los distintos espacios curriculares. Lecturas signadas por la obligatoriedad impuesta desde las diversas cátedras y vehiculizadas a través de fotocopias y no libros. Prácticamente, no hay en las autobiografías, referencia a los libros como fuente de información u objetos de

circulación entre los estudiantes.

En muy pocos casos, los alumnos frecuentan libros de literatura como esparcimiento. El tiempo libre se articula, principalmente, alrededor de la familia y los amigos. Tampoco se hace referencia a la lectura de textos literarios para el nivel en el cual intentan desempeñarse a futuro. Una clave importante es la que dio una alumna en su escrito, cuando explicita que no lee demasiado pero que tampoco sabría qué leer.

Los test iniciales

Uno de los métodos utilizados para indagar las dificultades de los alumnos frente a la lectura consistió en una serie de preguntas sobre un texto argumentativo propuesto por el equipo. Además, se les preguntó cuáles eran las dificultades más frecuentes que encontraban en la lectura de textos académicos. A partir de las respuestas, pudieron relevarse setenta y cuatro obstáculos. Un 35% señaló que tanto el vocabulario en general como el específico de cada materia era uno de los puntos nodales que interfirió en su lectura. Al mismo tiempo, un 30% advirtió que la organización de los capítulos, las citas incluidas en el material y la falta de contextualización de lo leído constituyeron barreras de difícil resolución para entender lo leído. Por lo tanto, la única vía posible de recordar el contenido era a través de la memorización mecánica del texto. En menor proporción, aparecieron otros indicadores, tales como la dedicación personal, la concentración, falta de tiempo y el interés.

Cabe remarcar que solo el 1,5% del total puntualizó no tener dificultades.

La investigación se propuso también indagar acerca de las representaciones que los alumnos tenían respecto de los modos en que los docentes podían cotidianamente, a través de sus prácticas, ayudarlos a ingresar en el mundo académico y el universo de los textos. Se recolectaron sesenta y siete propuestas diferentes. El 41,5 % sostuvo que los docentes deberían contextualizar cada lectura, ofrecer guías de estudio orientadoras, favorecer la relación de los conceptos y abrir espacios de intercambio en clase a fin de poner en diálogo las diversas lecturas que los textos promueven y discutir cuestiones de sentido. Un 21% propuso que los docentes intervinieran didácticamente con breves exposiciones orales cuando se trataba de leer textos complejos y ampliarlos con nuevos ejemplos que podrían contribuir a comprender mejor. Asimismo, un 13 % sugirió la inclusión de lecturas variadas y alternativas para el abordaje de un mismo tema. La actitud del docente frente a los alumnos apareció en la investigación cuando el 3% de los encuestados remarcó la necesidad de que los profesores instauraran un clima de trabajo en el que fuera posible aconsejar sin regañar y estar atentos a las dudas y dificultades presentadas en clase cuando el alumnado realizara prácticas de lectura.

Las entrevistas grupales

Como parte del trabajo de investigación, el equipo realizó entrevistas grupales cuya intención fue relevar las representaciones de los alumnos en torno a la lectura y la escritura. La riqueza de información obtenida al aplicar este dispositivo permitió al grupo de investigadores organizar la información en dos categorías de análisis: 1) La metodología de la enseñanza en la Educación Superior y 2) La preocupación por los procesos de escritura. A continuación puede leerse el entramado de voces de alumnos e investigadores, con el que se intentará dar cuenta de los puntos señalados.

1) La metodología de la enseñanza en la Educación Superior: definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular para su construcción. Esta lógica tiene en cuenta la relación con los diversos contextos: áulico, institucional, social y cultural (Edelstein, 1996). En el curso de las entrevistas, se les habló a los alumnos de la lectura huérfana y de la necesidad de leer con otros o con alguna guía de lectura.

A: Eso depende de "las ganas del profesor".

E: ¿Cómo de las ganas?

A: Sí, hay profesores muy desorganizados, no saben qué están enseñando, te preguntan: "¿por dónde vamos?" Pero te mandan toda la bibliografía para leer y ¡después te toman todo en el examen!

Al mismo tiempo, surgieron implícitamente otras dificultades:

"...la desorganización de algunos docentes...", "... temarios que se completan con temas que nunca se vieron o bibliografía que se pide para los exámenes y que no estaba incluida o el docente no avisó que iba a tomar", "... docentes que llegan al aula sin saber por dónde anda el programa", aspecto que desorganiza no sólo la clase sino también la continuidad de los aprendizajes.

Un punto central que los entrevistados destacaron fue la exposición a cargo del docente, tal como se desprendió de las voces de los propios protagonistas:

"es importante la explicación del docente, pero estaría bueno que además de explicar, preguntaran qué sabemos sobre el tema, qué conocemos..."

"Muchos docentes nos dicen `eso lo tendrían que saber, o `eso ya lo vimos', pero la verdad es que no lo sabemos".

2) La preocupación por los procesos de escritura: el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder, de inserción y de reconocimiento (Barthes, 2003). Para decirlo con palabras de Petrucci: "la escritura [...] instaura, donde

quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas” (2002:27).

En los alumnos entrevistados, la preocupación acerca de los procesos de escritura pasa fundamentalmente por el dominio ortográfico. Podríamos llamarlo el “termómetro del dominio lingüístico”, lo que instala “ingenuamente que saber ortografía significa dominar la lengua y viceversa” (Cassany, 1999):

“Porque vamos a ser docentes y no podemos escribir con errores de ortografía”.

“Si escribís con faltas de ortografía te miran mal...”

La representación de los alumnos acerca de la ortografía se ve reforzada con la actitud de algunos docentes en cuanto al uso del dispositivo de dictado para “aprender reglas ortográficas”:

“Ante los malos resultados el docente hace alusión a la necesidad de escribir sin faltas de ortografía, y nos dice que el que no se ajusta a esta necesidad no puede ser docente”.

Encuesta 2010

La investigación continuó durante el 2010 y promediando el año se aplicó una encuesta a los alumnos de los cuatro primeros años seleccionados para el proyecto. Se obtuvieron veintiocho encuestas del turno mañana y trece del turno vespertino por parte de alumnos pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria. Respecto del Profesorado de Educación Inicial, los alumnos completaron cuarenta y nueve y veintidós formularios respectivamente. De la totalidad de preguntas, interesa destacar la referida a experiencias de Alfabetización Académica y mostrar el impacto que había tenido en la comprensión y apropiación del texto ofrecido.

En el primer año de Educación Primaria (TV), nueve alumnos respondieron a la pregunta, y solo un alumno efectivamente utilizó la narración tal como se había solicitado, lo que permitió inferir cierta dificultad para expresarse libremente y para manejar la trama narrativa en sus escritos.

Quien narró la experiencia lo hizo del siguiente modo: “con la profesora de Definición Institucional usamos libros referentes a la materia. Uno de nuestros compañeros lee, otro realiza un cuadro en el pizarrón y la profesora nos ayuda a entender los conceptos que no comprendemos”.

Los restantes encuestados identificaron las siguientes estrategias: resumir para uno

mismo (un alumno), resumir para exponer (cuatro respuestas), identificar ideas principales y realizar resumen (leer y razonar), acompañamiento de la lectura en clase - síntesis de clase. En el turno mañana de Educación Primaria, los alumnos destacaron las siguientes estrategias: leer para exponer, exposición de temas (con ayuda de gráficos, láminas), leer y releer el texto para extraer lo más importante, escucha del profesor, síntesis de clases, machete conceptual, acompañamiento de lectura en clase, cuadros y resúmenes, relacionar textos de diferentes fuentes, lectura distribuida, lectura y contextualización de los autores, preparación del parcial, reconocimiento del punto de vista del autor.

En Educación Inicial (TV) sobre un total de veintidós alumnos, ninguno respondió a la pregunta solicitada lo que resultó sumamente llamativo, ya que los alumnos parecieran no vincular los procesos de lectura y escritura con el trabajo docente para el cual se están preparando.

Las estrategias que se mencionaron son: síntesis de clases para exponer en la próxima, exposición de temas, relectura de un texto, guías de lectura, formular preguntas al texto.

En Educación Inicial (TM) sobre un total de cuarenta y nueve encuestas, diez no respondieron a la pregunta y solo una lo hizo narrativamente.

Las estrategias que los alumnos mencionaron son: preparación para el parcial, leer con ayuda de guías, identificar Ideas y conceptos fundamentales, contextualizar texto y autor, leer con ayuda de guías, machete conceptual, resumir para uno mismo, síntesis de clases, resúmenes propios, exposiciones de compañeros, mapas conceptuales y resúmenes, reescritura de textos utilizando el diccionario y palabras claves del texto.

III) Las voces de la institución

Estas voces se encarnaron en las autoridades y permitieron registrar un amplio apoyo del Director a cargo.

Informado el equipo directivo sobre la ausencia de propuestas de Alfabetización Académica en los proyectos de cátedra de 2010, las autoridades del Instituto manifestaron sorpresa y plantearon la necesidad de revisar e intervenir sobre la cuestión. Sin embargo, esta intervención nunca se concretó.

Otro aspecto a señalar respecto del compromiso de la institución con la Alfabetización Académica tuvo como centro la biblioteca. La biblioteca siempre contó con un espacio muy pequeño destinado a sala de lectura que fue “reconvertido” en 2011 en sala de profesores.

Las modificaciones edilicias también impactaron en la sala de medios (que contaba con televisor, reproductor de video y DVD y computadoras) y obturaron la posibilidad de ampliar la lectura en otros soportes.

Al organizar el cuadernillo de Ingreso 2010, la regente de estudios, especialista en Lengua y Literatura, señaló que se “trabajaría en el taller Inicial la Alfabetización Académica para luego tomar una evaluación de la misma”. Esta simple afirmación dio cuenta de la falta de comprensión de la propuesta que solo puede evaluarse en cada disciplina y teniendo en cuenta las estrategias específicas.

2011 - Talleres con alumnos a cargo de un especialista en Alfabetización Académica

Durante 2011 se desarrollaron talleres con los alumnos de 3er y 4to año de Educación Inicial y Primaria, coordinados por la Lic. Marta Marucco, y solventados con fondos recibidos para el trabajo de investigación. El propósito fue profundizar lo iniciado en 2009 y corroborar la continuidad de la tarea. Durante las jornadas se analizaron diversas temáticas:

- La lectura como interacción entre el lector y el material leído.
- La lectura como construcción de sentido.
- La alfabetización como un proceso que se despliega a lo largo de toda la vida.
- La Alfabetización Académica entendida como una responsabilidad de todo el equipo docente de acompañar al alumnado en la apropiación de saberes específicos de las disciplinas y el ingreso a una comunidad de lectores.
- Demandas de los alumnos a los docentes de las distintas unidades curriculares para ayudarlos en la lectura y escritura de textos académicos.

Retomando las preguntas planteadas en la Introducción y el análisis de los datos obtenidos de las voces de los diferentes actores institucionales, pueden considerarse alentadores los resultados alcanzados; especialmente, el reconocimiento por parte de los alumnos del valor de las estrategias de la Alfabetización Académica en las unidades curriculares donde fueron utilizadas de manera sostenida. A esto puede agregarse que:

1. Fue posible compartir con los colegas la mirada desde la Alfabetización Académica e introducir mejoras en los procesos de lectura y escritura de los alumnos. Se observaron coincidencias entre las unidades curriculares cuyos responsables acordaron utilizar las estrategias. Los alumnos identificaron mejoras en sus procesos de lectura en aquellos espacios donde se utilizaron con regularidad.
2. Se observó un leve aumento en los niveles de retención de matrícula a partir del

trabajo implementado. Sin embargo, puede afirmarse que los resultados podrían ser mucho más significativos si la propuesta se ampliara a la totalidad de los espacios curriculares. Por otra parte, la incidencia resultó mucho mayor en los cursos menos numerosos.

3. La formación de los alumnos mejoraría notablemente si se lograra un trabajo colaborativo del plantel docente y un fuerte apoyo institucional a las propuestas de Alfabetización Académica.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estado del arte desarrollado en la Introducción de este Informe permite inferir un marcado énfasis en investigaciones centradas en los procesos de escritura. En el caso del presente proyecto de investigación del ISFD N° 11, el trabajo se centró en la lectura, porque los resultados del test inicial y de los exámenes de ingreso mostraron claramente que los alumnos tenían dificultades de comprensión lectora en general y obstáculos serios para apropiarse de los conceptos específicos y los contenidos de los textos bibliográficos de las unidades curriculares. Si bien los alumnos escribieron durante todo el año, dada la cantidad excesiva de estudiantes por profesor (este año se ha duplicado), no fue posible realizar un seguimiento personalizado para identificar mejoras en la producción escrita.

Al focalizar la investigación en torno a las prácticas de lectura, se observaron marcadas coincidencias con los estudios realizados por Galaburri, Marucco, Rotbart y Terry (2008) que encontraron, entre otras características, la actitud pasiva ante los textos, lo que ellos llaman “lector domesticado”, en el sentido de que los alumnos se dejan invadir por el contenido, más preocupados por reproducirlo que por comprenderlo.

La implementación de las estrategias de Alfabetización Académica en los diversos espacios curriculares —pese a su dispar instrumentación— permitió observar el pasaje de un “lector domesticado” a un lector progresivamente más crítico y selectivo.

En un primer momento se advirtió que los alumnos no establecían propósitos de lectura y utilizaban con exclusividad el subrayado del texto a medida que iban leyendo; tampoco buscaban conexiones y cruzamientos de distintos autores ni percibían la inadecuación de su modo de leer.

En el caso del ISFD objeto de esta investigación, en lugar del subrayado se destacaba el resaltado de casi la totalidad del texto, lo que evidenciaba la imposibilidad de identificar ideas y conceptos centrales y lo que se da en llamar “la

marca sobre el texto” aparecía sin una apropiación de los contenidos centrales de cada disciplina.

La labor de los profesores se llevó a cabo de manera aislada y, por lo tanto, no se logró un trabajo colaborativo, con excepción de dos miembros del equipo que estaban a cargo de distintas unidades curriculares en los primeros años seleccionados para implementar el proceso de Alfabetización Académica. Hubo algunos profesores con los que no sólo no fue posible lograr un trabajo interdisciplinario, sino que no comprendieron el sentido y alcance de la propuesta y la confundieron con la aplicación de técnicas de estudio.

Se identificaron coincidencias con el trabajo “Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente”, del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Buenos Aires, Argentina. En él se afirma que “... la tarea se convierte en `meramente remedial’ ya que todavía no se contemplan acciones de seguimiento. Las instancias de mantenimiento posterior quedan exclusivamente a cargo de los alumnos que, muchas veces, ignoran cómo aplicar las destrezas ejercitadas a otros contextos en los que podrían serles de utilidad” (Pasut, M. y Fortunato, L., 2004). En el caso del ISFD objeto de esta investigación se observaron dificultades institucionales para dar continuidad a lo iniciado y sostenerlo hasta el último año de las Carreras de Inicial y Primaria. En consecuencia, no se logró desarraigar la representación que los alumnos tienen acerca de los procesos de escritura: escribir “bien” es un don más que una capacidad que se adquiere. A este imaginario se agrega una concepción fragmentada de la escritura, constituida por una sumatoria de habilidades (la ortografía, la amplitud léxica, el uso de estructuras gramaticales correctas), que debieran haberse adquirido en la secundaria, aunque los alumnos responsabilizan a sus docentes de la Educación Superior de no propiciar su enseñanza. Esta situación pudo ser corroborada en los talleres de trabajo con los alumnos realizados con posterioridad a la finalización del Proyecto de Investigación.

Al analizar los resultados expuestos en el trabajo “El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario” del Grupo de Estudio sobre Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad (GEsEAU) – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Araujo, J.; Baldoni, M. y otros, 2006) se coincidió plenamente con la propuesta de dar primacía al trabajo institucional conjunto. Entendemos que esto sólo puede lograrse cuando todo el equipo docente y directivo se compromete y trabaja colaborativamente en la misma línea. En el caso del Proyecto del ISFD N° 11 se observó compromiso individual o de pequeños grupos de profesores. En concordancia con estudios nacionales e internacionales sobre el particular, es posible afirmar que cuando los docentes y alumnos encuentran oportunidades de ocuparse de la lectura y la escritura desde las disciplinas, las concepciones acerca de la incapacidad para escribir y entender textos cambian, y queda demostrado que esta

tarea no atañe exclusivamente a los niveles anteriores de educación sino que es preciso que exista continuidad de trabajo en la Educación Superior.

Según los resultados de la experiencia “Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”, —desarrollada por Marta Marucco (2005)— se sostiene que “el mayor logro fue incidir sobre la representación que los docentes tenían del problema, ya que reconocían la responsabilidad de la escolaridad primaria y media y del propio estudiante, pero no advertían la que corresponde a la enseñanza universitaria en el marco del concepto de Alfabetización Académica.” El equipo de investigación coincidió en que este alcance era fundamental para asegurar la continuidad de la propuesta y mejorar la lectura y escritura, pero no se produjo un pasaje efectivo a la acción en un número considerable de docentes que realmente pudiera promover un cambio sobre “qué hacer para que (los alumnos) lean y entiendan”.

Durante 2011 la continuidad de la experiencia entre los profesores comprometidos y convencidos con la propuesta se vio seriamente amenazada porque se trabajó con grupos de primer año de entre 80 y 100 alumnos, en condiciones espaciales de suma incomodidad, lo que obstaculizó el seguimiento personalizado que exige el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura en las disciplinas.

CONCLUSIONES

Retomando las preguntas planteadas en la introducción, se consignan a continuación las conclusiones de este trabajo. Las mismas son de carácter singular, provisorio y abren el juego a nuevas preguntas que permitirán afinar la observación y la intervención para la construcción de conocimientos desde el posicionamiento de la Alfabetización Académica.

¿Es posible compartir la mirada desde la Alfabetización Académica con los colegas a cargo de materias de primer año de las carreras mencionadas e introducir mejoras en los procesos de lectura y escritura de los alumnos?

La presente investigación permite acercar las siguientes aproximaciones:

- 1) El trabajo de los profesores se llevó a cabo de manera aislada. Por lo tanto, no fue posible lograr un trabajo colaborativo sostenido, con excepción de los miembros del equipo que estaban a cargo de distintas unidades curriculares en los primeros años seleccionados para llevar adelante el proceso de Alfabetización Académica.
- 2) En este sentido, se reitera la necesidad de otorgar primacía a logros institucionales, privilegiar instancias de producción y reflexión colectivas y considerar la propia práctica del plantel docente como objeto de estudio. Sin embargo, esto solo puede

lograrse cuando todo el grupo institucional se compromete con un proyecto y trabaja conjuntamente en esa línea. En el caso del ISFD en cuestión, el inicio, desarrollo y continuidad de la propuesta quedaron librados al voluntarismo y compromiso individual o de pequeños grupos de profesores ya que desde la Institución no fue posible encontrar un apoyo sostenido a nuestra línea de trabajo.

3) Algunos docentes no comprendieron el sentido y alcance de la propuesta y la confundieron con la aplicación de técnicas de estudio, al punto de que al finalizar el Taller Inicial 2010 tomaron una evaluación de Alfabetización Académica.

4) Los docentes que siguieron la línea propuesta por el equipo de investigación constataron una mejora en el rendimiento de sus alumnos, quienes se constituyeron poco a poco en lectores más autónomos, capaces de apropiarse de los contenidos de la bibliografía.

5) La continuidad de la experiencia entre los profesores comprometidos y convencidos con los lineamientos de alfabetizar académicamente se ve, en este momento, seriamente amenazada debido al número de alumnos por curso. Los grupos de primer año tienen entre 80 y 100, en condiciones espaciales de suma incomodidad, lo que obstaculiza el seguimiento personalizado que exige la propuesta.

¿Es posible elevar la calidad de los procesos de formación docente compartiendo con los alumnos la cultura académica que los profesores construyen en el desarrollo profesional para que de este modo puedan constituirse en lectores autónomos, constructores de significado y escritores expertos?

¿Qué incidencia tiene en la retención de la matrícula el trabajo de enseñanza de estrategias adecuadas de lectura y escritura?

1) A partir de la investigación realizada, fue posible identificar mejoras significativas en aquellos cursos en que los docentes se responsabilizaron de utilizar estrategias de Alfabetización Académica. Estos profesores entendieron que “la responsabilidad por cómo se leen textos científicos y académicos en la Educación Superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones” (Carlino, 2003). Los logros se reflejan en un incremento de la retención en los segundos y terceros años de ambas carreras.

2) Respecto de los materiales de trabajo —soporte fundamental de los procesos de lectura y escritura académica—, el uso de las fotocopias (y no libros) por razones económicas supone un obstáculo para la comprensión lectora, sobre todo, si los materiales no incluyen elementos paratextuales que orienten al lector. En este sentido, cada vez más los alumnos solicitan que las fotocopias incluyan tapas, índices y demás datos de la fuente original. Esta necesidad de identificar con

claridad lo que rodea al texto fue uno de los logros de la implementación de la Alfabetización Académica.

3) En los talleres coordinados por un especialista externo, los alumnos reafirmaron lo que el equipo pudo comprobar a lo largo de toda la investigación: la necesidad de que los profesores acompañen los procesos de escritura y lectura durante toda la carrera y no den por supuestos conocimientos que los alumnos no tienen o no adquirieron en su formación.

4) El equipo de investigación considera de suma importancia establecer redes comunicativas con otros institutos de formación docente, con el propósito de dar a conocer los resultados de la investigación y establecer líneas de trabajo conjunto, ya que las dificultades para leer y escribir textos académicos son comunes a todos los centros de formación.

5) El trabajo investigativo confirmó la necesidad de revalorizar la biblioteca como espacio material y simbólico dentro del Instituto. La ausencia de un espacio físico donde los actores institucionales se den cita para solicitar libros, pedir orientación bibliográfica o explorar libremente materiales disponibles conspira contra la trayectoria lectora de los futuros docentes.

6) Por último, el trabajo realizado instó a los alumnos a reflexionar acerca de la importancia de tomar conciencia sobre los modos de leer y escribir en la carrera de grado ya que estas modalidades impactarán directamente en el desempeño futuro cuando estén al frente de sus propios cursos una vez recibidos.

BIBLIOGRAFÍA

Albano de Vázquez, H. *El desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos expositivos a nivel universitario* (área de Ciencias Económicas) disponible en <http://www.unlz.edu.ar/biblioteca/PDF/albano.PDF>.

Aitchison, M; R. Ivancic y S. Weldon (1994) "Writing an re-weiting writer identity" en Mary Lea et al., *Life histories and learning: language, the self and education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex.

Araujo, j., Baldoni, m., Ballester, m.a., Barrón, m. P., Corrado, r., Eizaguirre, m.d., Fernández, g., Goñi, j., Heffes, a., Izuzquiza, m. V., Laxalt, i., Panero, r. (2004). *El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario*. Actas del Simposio Leer y escribir en la Educación Superior (universidad e institutos de formación docente) realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de

julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la Alfabetización Académica* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007) *Estudiar, escribir y aprender en Universidades australianas*. Artículo aprobado para publicar en revista "Textura" disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación*, Buenos Aires: FLACSO.

Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Edelstein, G., Coria, A, (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fine, G. (1993). *The sand demise, mysterious disappearance and glorious triumph of the symbolic interacionism*, Annual Review of sociology Vol.19 XIX

Galaburri, M. L., Marucco, M., Rotbart, A. y Terry, S. (2008). *¿Enseñar a leer en Educación Superior?* Revista Docencia N° 35. Santiago de Chile. Agosto.

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004), *The elements of Teachin Writing*, Boston, Bedford, St. Martin's.

Marucco, M. (2001). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, junio 2001. Disponible en www.unlu.edu.ar/~redecom/

Marucco, M. (2005). *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de estudios comparados en educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada" Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>

Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en

<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/133.pdf>

Sarlo, B. (1997). *Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo*. Buenos Aires: Ariel.

Universidad Nacional de Lanús – Programa de Capacitación Docente Continua (PROCADO) (2008) *Clase virtual del Módulo 3 "lectura y escritura académica"*.

TRAYECTORIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS REPRESENTACIONES DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 5° AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA ADULTOS

PROYECTO N° 392

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Verónica Rebaudino

Integrantes: Claudia Buenaventura, Sandra Verdun, Anabel Oviedo,
Fabiana López

Instituto Superior Provincial N° 15 “Dr. Alcides Greca”, San Javier,
Provincia de Santa Fe

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge como un proyecto de investigación institucional en el ISFD Nro. 15 “Dr. Alcides Greca”, en el marco de las convocatorias de proyectos de investigación del INFD “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” (Convocatoria 2008, implementación 2009-2010).

Generalmente, en los ISFD la investigación refiere a las tareas dirigidas a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de promover aportes a la comprensión y mejoramiento de nuestra acción educativa. En este caso, nos propusimos abordar la producción y sistematización de saberes que ofrezcan a la enseñanza instrumentos para la comprensión de los sujetos de aprendizaje, habilitando prácticas de articulación entre el ISFD y la escuela secundaria para adultos, de donde proviene el 55% de nuestros alumnos ingresantes.

El problema central de los sistemas educativos, no solo en nuestro país, sino en toda Latinoamérica, es la escasa capacidad de retención de niños y, particularmente, de jóvenes. La información disponible indica que, actualmente, cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar los años de obligatoriedad, en el transcurso del primer y segundo año de la enseñanza secundaria (Espínola y León, 2002). Muchos de ellos intentan reanudar sus trayectorias escolares en escuelas de enseñanza secundaria para adultos.

En el documento elaborado por OEA - IPE UNESCO (2002) se afirma: “Un fenómeno que se verifica, por ejemplo en el caso argentino, es que a partir de la mayor retención de los adolescentes en la escuela, se produce una postergación del momento de abandono, sin que ello implique un aumento significativo en las tasas de egreso de la Educación Secundaria.”

Las razones de estos fenómenos educativos son múltiples y obedecen a complejos factores que se refuerzan mutuamente, lo que implica una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y decisiones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma.

La crisis socio-económica, cultural y educativa de nuestro país ha impactado severamente sobre la situación de nuestras escuelas. Los abruptos cambios en las condiciones de vida han sido una tendencia sostenida en las últimas décadas, y se manifiestan, entre otros, en un fuerte proceso de desigualdad y de exclusión social acompañado de una altísima proporción de la población viviendo en condiciones de pobreza e indigencia, alcanzando a un 60% (Censo Provincial, 2005) de la población de nuestra ciudad (San Javier, provincia de Santa Fe, Argentina). En el caso de los jóvenes

en particular se incrementa la proporción de la población que se encuentra bajo la línea de pobreza.

Las pautas y experiencias culturales adquiridas en el contexto familiar y comunitario constituyen el capital social y cultural con el que los alumnos ingresan a la escuela. Para algunos de ellos, la escuela opera como ámbito de continuidad/discontinuidad; pero para otros, la dinámica de la cultura escolar resulta muy distante de sus experiencias de vida. En ocasiones, las prácticas escolares niegan validez al capital cultural con el que llegan los jóvenes a la escuela, desvalorizando los saberes que traen de su contexto. En estos casos, la distancia existente entre lo que la escuela ofrece y la realidad de los jóvenes y sus requerimientos favorece el desaliento y el desinterés, y puede fomentar el abandono.

El contexto de exclusión en el que viven gran parte de los jóvenes y adultos jóvenes puede operar como un factor de riesgo para su itinerario escolar. Sin embargo, existen investigaciones (Conde, 2002) que muestran que a pesar de las condiciones de vida desfavorables, los jóvenes encuentran en la escuela un modo de salir adelante.

La problemática del fracaso escolar implica apuntar específicamente a situaciones reiteradas de repitencia, sobredad, bajo rendimiento y/o abandono temporario. Estos fenómenos vinculados entre sí son desencadenantes del abandono definitivo de la escuela secundaria y la posterior inserción en las escuelas media para adultos.

En este contexto la educación media para adultos presenta un escenario sumamente heterogéneo y de fragmentación estructural, lo cual contribuye a reproducir y a ampliar las desigualdades sociales en el acceso al conocimiento y la cultura. Sus desafíos son múltiples: la formación de ciudadanía; la vinculación con el mundo del trabajo; la adquisición de saberes para la continuidad de estudios superiores —que se produce, en un alto porcentaje, en nuestro instituto— y el lugar que ocupa la experiencia escolar en las vidas de los adolescentes/adultos jóvenes.

Los índices de desgranamiento, repitencia, deserción nos indican trayectorias escolares que significan a la escuela media desde distintos lugares y le otorgan múltiples sentidos a la tarea de aprender.

Bourdieu (1979) indica que “a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (es el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado)”. Detrás de una trayectoria está presente un *habitus*, un sistema de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones. No obstante, e esta situación, que a primera vista como todos los actos de la vida cotidiana del sujeto (sin

esfuerzo y atención) aparentemente hay una acción reproductiva, ello no permite condenar al sujeto de la vida cotidiana, a la mera pasividad.

Heller (1991) sostiene que: "la persona humana como totalidad no es una marioneta tirada por las cuerdas de la costumbre. Las normas necesitan interpretarse en contextos siempre nuevos, las personas deben tomar iniciativas en situaciones imprevistas; deben enfrentarse también a las catástrofes de la vida cotidiana.

Como señala Nora Gluz (2006), aunque "el habitus reproduce las condiciones sociales de las que es producto, las prácticas disruptivas y transformadoras son posibles cuando el desarrollo de nuevas condiciones históricas generan la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas". En esta perspectiva, por lo tanto, si bien el habitus comprende un aspecto reproductivo, no considera al sujeto un ser pasivo, ya que reconoce un aspecto reinterpretaivo en este. En definitiva, alejándonos de posiciones exclusivamente reproductivistas, es posible sostener que siempre hay un margen de reinterpretación.

En términos teóricos, esto implica reconocer con Bourdieu que, si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, hay también un "sentido práctico", un "sentido del juego", que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a las situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí.

El concepto de *trayectorias* por lo tanto, va más allá que la simple relación de condición social de origen y de una fácil proyección en cuanto al punto de llegada. Hablar de trayectorias, según Montes y Sendón (2006) "implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas". Hoy, tal como señalan estas autoras, ya no es posible encontrar las trayectorias lineales fuertemente predecibles, que caracterizaban a nuestras sociedades cuando las mismas aparecían cohesionadas, integradas y posibilitando opciones de movilidad ascendente, básicamente para los sectores medios y medios bajos. Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, novedad y estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible, las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica nos había acostumbrado.

El concepto de trayectoria se ubica en el plano social de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen —en el doble sentido de "ser producto y producir"— esos cambios de condición.

Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la fuerza con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser.

Siguiendo a Terigi (2009), sostenemos que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

En cuanto a las trayectorias educativas, surge la importancia de las expectativas y planes que los estudiantes —en conjunto con las escuelas— ponen en juego para definir sus prácticas y sus acciones. Por lo tanto, tal como sostiene Alliaud (2006), hay un vínculo entre la situación (posibilidades de inserción laboral y/o de seguir diferentes estudios de Nivel Superior, los tipos de capital con que se cuenta familiarmente para ello, etc.) y la disposición (gusto por el estudio, tradición familiar por cierto tipo de estudio, tipo de cultura del trabajo en que se socializaron los estudiantes). En este vínculo ninguno de los términos es determinante sino que (...) en el juego de estos elementos es donde se podrán caracterizar la o las prácticas a desarrollar por los estudiantes. Según los diferentes autores, en ese largo camino que recorreremos en todos los años en que son alumnos, interiorizamos modelos de enseñanza (Lortie, 2001) adquirimos saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, op. cit.); construimos esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); formamos creencias firmes y perdurables (Jackson, 2000), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

Las investigaciones en este campo evidencian el hecho de que “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (Kaplan, 1992). En este sentido resulta interesante pensar las representaciones como plantea Jodelet (1989): una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un

alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social... Se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales. Asimismo, intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales.

Se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social y, específicamente, a su experiencia en el mundo escolar.

No existen numerosos estudios realizados sobre trayectorias escolares de jóvenes adultos en escuelas de enseñanza media. Constituye un antecedente el realizado por Guerra Ramírez (2010), quien refiere que la mayoría de jóvenes son pioneros en sus familias en franquear la frontera de la educación básica y alcanzar niveles educativos más altos. No obstante, sus trayectorias escolares, lejos de constituir un proceso lineal como se reporta en otros grupos sociales revelan dos rasgos íntimamente relacionados que las distinguen de aquellas que siguieron sus antecesores, por ser esfuerzos iterativos, interrumpidos y fragmentados, al tiempo que se cruzan con las contingencias del trabajo.

A lo largo de nuestra trayectoria escolar vamos configurando una serie de ideas y concepciones sobre la escuela, los modos de habitarla, el ingreso, la permanencia y la exclusión, el éxito y el fracaso escolar, sobre qué y cómo se aprende y el sentido que esto adquiere como proyección a futuro. Desde esta perspectiva nos propusimos investigar las problemáticas de los alumnos de 5to año desde su ingreso y en su tránsito por la escuela secundaria para adultos e indagar cuáles son sus propias representaciones acerca de su proceso de aprendizaje en la escuela. Centramos nuestro interés en sus trayectorias reales, no lineales, dispares, complejas, que han llevado a estos sujetos a ir y venir dentro del sistema educativo, para finalizarlo en un esfuerzo de retomar y terminar el secundario.

El objetivo general de esta investigación se centró en:

- Generar conocimiento sistemático a partir de la identificación de una problemática educativa local, formulando estrategias para la comprensión del significado que tiene la escuela para los alumnos de 5to año de una escuela de enseñanza media para adultos.

Los objetivos específicos fueron:

- Indagar las trayectorias escolares de los alumnos de 5to. Año.

- Analizar las representaciones de los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje, en su ingreso y tránsito por la escuela.
- Interpretar las concepciones de los alumnos con respecto al éxito y al fracaso en la escuela.
- Contextualizar las trayectorias escolares (repetencia, abandono, sobre edad) en la relación entre exclusión, vulnerabilidad y pobreza.
- Explicitar los conceptos que subyacen en las representaciones que se actúan en la cotidianeidad de los jóvenes y adultos jóvenes, manifiestas en sus trayectorias escolares.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El abordaje se realizó en un contexto de exclusión, vulnerabilidad y pobreza que no solo caracteriza a una gran mayoría de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias de nuestra comunidad, sino que también configuran una trama cultural particular para comprender la vida en la escuela.

En este sentido, nuestro estudio se focalizó en estudiar las trayectorias escolares de los alumnos de la escuela secundaria para adultos seleccionados en una muestra representativa de la población total.

Se propuso a los alumnos trabajar con la escritura y reflexión sobre sus propias biografías educativas, entendidas como las narraciones acerca del período vivido en la escuela como alumnos, en una fase formativa clave.

Se asume que la biografía educativa puede, en parte, dar luz a nuestras preguntas, en tanto refiere al procesamiento individual y/o colectivo de las condiciones de vida de los sujetos a lo largo de su trayectoria escolar. Dicho concepto conlleva la posibilidad de captar el contexto histórico en relación con las decisiones educativas. Esto nos lleva a preguntarnos si existe asociación o correlación entre las trayectorias de vida (educativas, familiares, migratorias, laborales y de participación social) y la búsqueda de una “segunda oportunidad educativa” en la escuela secundaria para adultos.

El objetivo de nuestro trabajo no es medir cuantitativamente las variables en estudio, sino identificar los procesos que interjuegan en la trama de la vida de un sujeto (que dan cuenta de sus decisiones relacionadas con la educación) y comprenderlos para poder explicitarlos.

Las categorías que surgen del análisis cualitativo nos hablan no solo de factores que involucran a los sujetos de estudio y sus trayectorias, sino también de otros que tienen que ver con sus familias y las condiciones contextuales, económicas, laborales, etc.

En estas trayectorias podemos reconocer indicadores objetivos: ubicación cronológica de los hechos, lugares, escuelas, personas, etc. e indicadores subjetivos tales como motivaciones, atribución de sentido y/o causalidad, significación, definición de sí mismo, etcétera.

Tal como advierte Sirvent (2000): el análisis de las biografías educativas afirma su multiplicidad y pluralidad; sin embargo, es posible identificar algunos elementos de comparación a los fines de sostener categorías y relaciones hipotéticas (y no su generalización). El análisis comparativo permitió identificar distintos momentos o períodos en las trayectorias educativas y los aspectos comunes y no comunes que permiten dar cuenta de los “hitos” o decisiones involucrados en cada uno de estos momentos o períodos de las trayectorias educativas.

Trabajamos, además, con técnicas de *Focus Group* en torno de:

- Cine debate a partir del film *Escritores de la libertad*, donde se abordaron los siguientes interrogantes como disparadores de la discusión: ¿qué es la escuela y qué representa para cada uno?, ¿la escuela es una oportunidad de cambio y de transformación?, ¿cómo juega lo que soy en lo que aprendo?, ¿cómo juega lo que aprendo en lo que soy?, ¿qué lugar ocupa el otro en el aprendizaje?, ¿cómo se relacionan trayectoria escolar y trayectoria de vida?, ¿cómo impactan e inciden una en otra?
- Lectura compartida del texto *Mal de escuela* (Pennac, 2008) debatiendo y confrontando acerca de la escuela, la experiencia escolar, la relación con los docentes, docentes memorables e impacto de la escuela en la vida futura.

Las sesiones de *Focus Group* cumplieron varias funciones: triangulación in situ; generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis; validación de los resultados parciales y finales obtenidos; obtención de nueva información empírica y reflexión por parte de la población de los procesos y productos de la investigación.

También se trabajó con el análisis documental de los registros del taller de cine, el taller de texto y las biografías escolares de los alumnos.

Simultáneamente, los procesos de escritura fueron acompañados por la lectura de textos aportados desde un blog al que los alumnos podían acceder y consultar (Rebaudino, 2010).

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los alumnos que llegan a la escuela secundaria para adultos son sujetos que traen marcas en sus trayectorias escolares, fruto de situaciones que Sirvent (2000) ha dado en llamar de *riesgo educativo*. Este concepto hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica, según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones socio-políticas y económicas. De algún modo existe una relación no mecánica ni unicausal, pero sí de algún tipo, entre el nivel educativo alcanzado y las posibilidades de marginación social, que se entrecruzan con otros factores de riesgo social en un contexto de “múltiples pobreza”. Es decir, la exclusión no solo pasa por la imposibilidad de acceder a ciertos bienes y servicios sociales como la salud, la educación o la vivienda; sino también por la dificultad para tomar decisiones referidas a la distribución de esos bienes y servicios.

No debemos olvidar que para los alumnos, “las particularidades de la propuesta de la escuela media son difíciles de apropiar, lo que implica que la transición entre los niveles resulte más una disrupción que una continuidad en muchas trayectorias escolares” (Gimeno Sacristán, 1997). El ingreso a la escuela secundaria implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades, el ingreso como “los nuevos” en otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares o la pérdida de referencias, la inauguración de nuevos vínculos pedagógicos con diferentes profesores que demandan mayores niveles de autonomía en el trabajo y con los cuales se establece una relación más impersonal. Implica ajustarse a regímenes de evaluación diferentes y más recurrentes, dominar una multiplicidad de materiales de consulta, libros y fuentes de lectura y adecuarse a estrategias de trabajo variadas (Baquero y otros, 2007).

Estas pueden ser algunas de las causas que generan deserción, desgranamiento o repitencia en la escuela secundaria, buscando los sujetos “una nueva oportunidad educativa” en la Escuela secundaria para adultos. En este sentido, los sujetos investigados significan esta reinserción en el sistema educativo, en la escuela:

- Como oportunidad y posibilidad: “El paso por esta institución me significó mucho, los distintos años tenían un mismo objetivo, era el que yo pueda adquirir nuevos conocimientos, proponerme metas y objetivos, los cuales hoy los veo cumplidos. El poder terminar el secundario para poder continuar con mis estudios terciarios”²⁹.

²⁹ Estela, 36 años. Registro autobiográfico.

- Como cambio y transformación: “Iba a la escuela secundaria con adolescentes y al cursar en una escuela secundaria para adultos, tuve que adaptarme a los adultos y madurar”³⁰.
- Como espacio de contención: “En cambio, en la escuela nocturna para adultos fue mucho mejor aprovechado el tiempo y por supuesto aprendí cosas que nunca imaginé. Al ingresar tenía muchos miedos, en particular, de volver a fracasar. Fueron los dos mejores años de mi vida en lo que refiere a estar en la escuela. En este ámbito nadie te juzga por no saber, ni se burlan de tus errores. Desde los profesores hasta tus compañeros no dejan que caigas, son los únicos que te ofrecen una mano para salir adelante”³¹.
- Como lugar de encuentro, espacio de escucha y diálogo. Comenta un alumno: “Yo me acuerdo de la profesora D. La profesora D. era así: vos tenías que manejar su estado de ánimo. Se daba vuelta enseguida. Había veces que ella venía muy enojada y nosotros la frenábamos y ella nos decía gracias por hacer eso. Como nosotros le decíamos no, ella cambiaba de ánimo enseguida. Muchas veces decía: Ah, no vamos a escribir nada, vamos a sentarnos a hablar. Nos sentábamos a hablar toda la clase, nos aconsejaba qué queríamos estudiar, esas cosas. Se había perdido la relación profesor-alumno. Cuando venía y nos decía *saquen una hoja*, le decíamos bueno profe si vino con todos los pájaros volados salga afuera y vuelva a entrar, y venía y se sentaba”³².

Las biografías de los alumnos dan cuenta de historias de vida complejas, atravesadas por los cambios, por la complejidad de nuestros contextos históricos y sociales. Las trayectorias escolares no escapan a estas encrucijadas. Es interesante indagar en las biografías escolares cuando aparecen los primeros signos de interrupción de las trayectorias escolares y a qué causas los refieren los sujetos. Algunos se relacionan con la escasa valoración de la familia por la educación formal. Dice una alumna: “en mi casa, la escuela no era importante, nadie te prestaba atención ni te ayudaba a hacer los deberes”³³. Otros están vinculados con situaciones puntuales que determinaron el abandono (repetición, fracaso, embarazo, trabajo infantil, etc.). Escribe una alumna: “Siempre me esforcé y le puse muchas ganas. Tratava siempre de ser muy buena alumna y no me iba tan mal, pero por cuestiones personales de mi familia y por distancia, tuve que abandonar la secundaria. Mis padres se mudaron demasiado lejos y yo me veía imposibilitada de venir a la escuela; por lo tanto, ese año el mundo se me derrumbó y no pude seguir, ese nivel no cumplió sus objetivos en mí, que eran prepararme para un futuro profesional, y yo no cumplí mis propios objetivos que era

³⁰ Vanina, 25 años. Registro de observación de taller de cine-debate.

³¹ Andrea, 30 años. Registro autobiográfico.

³² Joaquín, 23 años. Registro de observación de taller sobre Mal de escuela.

³³ Andrea, 31 años. Registro autobiográfico.

estudiar para llegar a ser docente de la escolita del campo”³⁴. Hay ciertas “estrategias familiares de supervivencia” (Sirvent, 2000) en las cuales el abandono escolar resuelve el conflicto familiar en ese contexto.

Los períodos de inserción/deserción del sistema educativo son variables y dependen de distintos factores que no siempre tienen que ver con las ganas o la necesidad de continuar estudiando. Explica una alumna: “La implicancia de la escuela fue el de acompañamiento en situaciones difíciles para mí, como por ejemplo llevar adelante la maternidad durante mi formación. Otro podría ser, los conflictos que vivía en mi casa por la separación temporaria de mis padres y la escuela fue un lugar de sostén para ese momento”³⁵.

Es decir, muchos de los sujetos perciben en sus vidas la importancia de continuar o finalizar su escolaridad, pero hay factores como la conformación de nuevos núcleos familiares, la inserción laboral temprana o la precariedad económica, por ejemplo, que impiden concretar esta reinserción. Comenta una alumna: “El quinto y último año del secundario ni siquiera lo comencé, porque tuve que trabajar, eran ocho horas de corrido por la mañana y no me daban los tiempos”³⁶.

Cabe aclarar que la inserción laboral que estos sujetos han tenido y/o tienen en la actualidad siempre es de baja calificación y en condiciones de precarización. Empleadas domésticas, niñeras, empleadas en pequeños comercios (quioscos, despensas, etc.), en el caso de las mujeres. Changarines, peones rurales, cadetes, choferes de remis o camiones, jornaleros, pescadores o cuidadores de ganado en zona de islas, en el caso de los varones. La falta de créditos educativos, la insuficiente capacitación laboral y formación en habilidades y competencias refuerzan la vulnerabilidad laboral de estos jóvenes, que oscilan entre la desocupación y la precarización constantemente. “Me daba vergüenza decir que no había terminado el secundario, pese a que era eficiente en mi trabajo. Trabajaba con abogados y yo me preguntaba ¿qué estaba haciendo ahí?”³⁷.

Señala Herger (2008) que “las personas jóvenes y adultas presas de situaciones cada vez más adversas de desempleo, caída de ingresos, pobreza e indigencia difícilmente logran reconocer otras necesidades más allá de las básicas ligadas a la subsistencia propia y de su hogar... Se les ofrecen satisfactores singulares y muchas veces devaluados: canasta básica de alimentos, subsidios al ingreso, atención primaria de la salud, educación básica. Se apunta sólo al nivel de sobrevivencia y reproducción inmediata, abandonando la función de garante (del Estado) para la plena realización de las personas en sus diversas potencialidades.

³⁴ Andrea, 25 años. Registro autobiográfico.

³⁵ Silvina, 23 años. Registro autobiográfico.

³⁶ Gisela, 27 años. Registro autobiográfico.

³⁷ Claudia, 29 años. Registro de taller de cine-debate.

Decidir acerca de la educación posiciona a estos sujetos en un lugar mejor para comprender los múltiples ámbitos en los que desarrollan su vida: laboral, social, ciudadana, política, educativa, cultural. Tener conciencia de un bajo nivel educativo constituye para estos jóvenes un factor en que se perciben como vulnerables y excluidos, lo que los posiciona en situaciones de riesgo para insertarse socialmente. Frases como “no quiero quedarme afuera”, “si no estudiás, no sos nadie”, “quiero ser alguien” dan cuenta del sentido que le otorgan a la escuela y el impulso que supone intentar una nueva experiencia educativa.

Muchas veces se perciben a sí mismos como causas del fracaso educativo o como los principales responsables de no contar con suficiente formación laboral, sin advertir las limitaciones que generó un contexto socio-económico neoliberal en nuestro país en la década del '90.

De este modo, el trabajo puede tomar sentidos contrarios o paradójicos respecto de la segunda oportunidad educativa: conseguir un trabajo o mejorar el que se tiene es un motivo importante para retomar los estudios; sin embargo, en situaciones de pobreza, la actividad laboral resulta prioritaria y requiere dedicación exclusiva en edades tempranas, convirtiéndose, de este modo, en una barrera para la educación.

El retorno a la escuela secundaria, en este caso, implica un complejo proceso de reconocimiento de la necesidad de seguir educándose. Necesidad que muchas veces debe validarse o confrontarse ante otros que oponen resistencia. Dice una alumna: “Nos complicaron los chicos menores que solo iban a perder el tiempo. Ellos nos refregaban que terminaban primero y entendían mejor. Nosotros les explicábamos que teníamos casa, familia y otras obligaciones”³⁸. Agrega otro alumno: “Siempre me preocupaba por el qué dirán. Puedo ir más allá de lo que digan los demás”³⁹.

Es interesante leer, en las biografías, los determinantes subjetivos de esta decisión, los satisfactores que cada uno busca en ella y los obstáculos que deben vencer para lograrlo. Mujeres decididas a terminar el secundario para poder mantener a sus familias, jóvenes que malograron sus oportunidades en la escuela secundaria empujados por sus grupos de pares que no los contenían, madres que quieren enseñar a sus hijos y significar de otra manera el paso de los mismos por la escuela, adultos jóvenes que buscan trabajo y quieren mejorar sus posibilidades con un título secundario, adultos que tienen una cuenta pendiente con su trayectoria escolar...

La diversidad se halla presente en estas aulas y los alumnos la perciben como un obstáculo a afrontar en los comienzos de este tipo de escuela, pero que, paradójicamente, a veces, se transforma en un elemento aglutinador de los grupos. Las diferencias de edad, de historias y orígenes, de intereses, de idiosincrasias, de

³⁸ Sonia, 35 años. Registro de taller de cine-debate.

³⁹ Sergio, 30 años. Registro de taller de cine-debate.

valores generan conflictos en el aula, pero permite compartir un espacio común y convivir con la diferencia. Esto es valorado como un verdadero aprendizaje por los alumnos. Expresa un alumno: “cuando cumplí mis dieciocho años, me registré en la escuela secundaria para adultos, en donde encontré un mundo diferente con personas mayores que yo”⁴⁰.

También aparecen los modos de etiquetamiento que sufren o han sufrido en estas trayectorias. Etiquetas portadas por sus entornos familiares y sociales. “Los que no terminan”, “los que dejan todo a medias”, “los burros”, “los que no pueden”... Expresa una alumna: “mis padres me decían que no iba a terminar, era la única de mis hermanos que no terminó la secundaria y ahora me dicen que no voy a aguantar”⁴¹. Otra voz cuenta: “el solo hecho de ir a una escuela secundaria para adultos te hace un burro, una persona sin conocimientos incapaz de ponerte al nivel de otros...”⁴². Sentimientos de vergüenza, emociones encontradas, sensación de rechazo, discriminación... La cuestión de la mirada social los ha marcado y significado en muchos casos desde el dolor de portar la etiqueta y desde el temor de “actuarla” en algún sentido.

Especial significación tiene la obtención del título para estos alumnos. Nos dice una alumna: “El objetivo de este nivel en mí se cumple y yo cumplo mi objetivo, ya que tener un título me habilita a seguir inserta dentro del sistema educativo y cumplir con la idea de ser docente”⁴³. Algunos plantean que la posesión del título les otorga una identidad diferente. “Queremos ser alguien”. Necesidad de inclusión y de pertenencia a una sociedad que de lo contrario “no te tiene en cuenta”. Aparecen otros sentidos otorgados al título como una deuda pendiente... con uno mismo, con los padres, con los hijos... También, la idea de obtener el título como una necesidad de lograr un desafío en sus vidas, algo que se proponen empezar y, esta vez sí, terminar.

En este sentido, Kaplan (2007) afirma que “Los estudiantes...tienden a auto-responsabilizarse por su fracaso ya que van interiorizando categorías de fracaso en su experiencia escolar. La comprensión del sujeto en contextos de exclusión implica interrogarse entonces por las consecuencias personales de las transformaciones estructurales y por la presencia o ausencia de soportes materiales y subjetivos. Alcanzar esta meta mejora enormemente la imagen de sí mismos, aumenta su autoestima ya que se ven capaces de establecerse objetivos y cumplirlos, sobre todo, sobreponiéndose a una vivencia de fracaso previa. En este camino deben superar muchos momentos de miedos y vergüenzas para enfrentarse al desafío de retomar sus trayectorias escolares inconclusas. El interés por terminar los lleva incluso a pensar en continuar estudiando en instancias superiores (terciarias o universitarias), ya que se

⁴⁰ Joaquín, 23 años. Registro autobiográfico.

⁴¹ Andrea, 30 años. Registro de taller de cine-debate.

⁴² María Ana, 30 años. Registro autobiográfico

⁴³ Stella, 35 años. Registro autobiográfico

sienten capaces de poder hacerlo. El paso por la escuela secundaria para adultos recupera la construcción de su identidad, la seguridad en sí mismos, el restablecimiento de mecanismos de participación, de inclusión social, de recuperación de derechos y de protección".

Las trayectorias inconclusas son una marca que portan estos alumnos y justifican sus recorridos desde lugares que incluyen lo social, lo familiar y lo personal. Cuestiones relacionadas con la crisis económica, la desocupación, los cambios de gobierno, la separación de los padres, el embarazo adolescente, las constantes mudanzas y cambios de trabajo de la familia, al autoritarismo paterno, el rol de la mujer en la familia son algunas de las causas que aparecen justificando abandonos y fracasos escolares. Encontramos una expresión que dice: "Los años en la escuela secundaria para adultos son difíciles también en el sentido que a mi marido no le agrada mucho que venga pero como no le estoy haciendo daño a nadie, no le hago caso, voy bien y con buenas notas. Él es quien menos me apoya en esta decisión"⁴⁴.

Muchas adolescentes asisten a la escuela secundaria atravesando situaciones de embarazo. Esto ocasiona interrupciones o discontinuidades en la escolaridad, que frecuentemente conducen al abandono o al fracaso escolar. El embarazo adolescente en los sectores desfavorecidos suele ser un elemento predictor de menor escolaridad, menores posibilidades de capacitación y empleo y profundización de la pobreza.

La vuelta a la escuela secundaria para adultos posiciona a muchas mujeres en el lugar de madres que quieren terminar sus estudios secundarios, muchas de ellas convertidas en jefas de hogar o sostén de familia. Señala Fleischman (2006) que:

Existen imágenes sociales acerca de lo que significa ser madre y alumna que significan la representación de profesores y alumnos; esa definición de cuerpos, espacios y actividades para cada sexo definen territorios y relaciones de género que, de algún modo, están incorporadas y tal vez naturalizadas en la vida de un sujeto. Con este bagaje diferencial, la salida al mundo conlleva mandatos y riesgos que presentan particularidades de género y, además de definir parte de sus vidas en el tiempo presente, dejan huellas para sus trayectorias futuras.

Las configuraciones familiares de los alumnos que asisten a la escuela secundaria para adultos han ido cambiando en los últimos tiempos y escapan a cualquier forma de estereotipo. Esto puede llevar a pensar en los lugares que ocupan los alumnos/padres, las alumnas/madres y los hijos en una comunidad educativa que se enfrenta a realidades sociales cada vez más complejas.

Los jóvenes desarrollan diferentes roles familiares, es decir, funciones con responsabilidades y atribuciones que tiene cada sujeto con respecto a su grupo

⁴⁴ Gisela, 27 años. Registro autobiográfico.

familiar. Hay en la escuela secundaria para adultos jóvenes *adolescentes* que continúan cumpliendo una función filial en su grupo familiar; mientras que otros jóvenes *adultos* que son jefes/as de hogar, suman a la responsabilidad económica y laboral, la del cuidado de los hijos. Esto los sitúa, muchas veces, en espacios diferentes en el contexto áulico. Hay un reconocimiento de posiciones en función de la educación que marca patrones más infantiles de conducta (charlar, reírse, olvidarse las cosas, no estudiar, copiarse, etc.) frente a otros patrones más maduros para abordar el estudio. Esto marca también procesos de selección y clasificación que operan en las divisiones espaciales y sociales del aula, y en la modalidad vincular con los docentes.

La vuelta a la escuela, en la mayoría de los casos, está marcada por una fuerte voluntad personal, por un propósito férreo de sostenerse en la escuela y concluirla. Aquí la pertenencia al grupo y a la institución es subrayada por los alumnos como un factor fundamental para sentirse incluido y para continuar con el emprendimiento propuesto.

El apoyo, el seguimiento y los consejos de profesores y directivos son vistos como un elemento importante para la continuidad y el sostén frente a los altibajos y desafíos que se van presentando. Los alumnos dan cuenta de sus dificultades para terminar el secundario, para hacerse un espacio para el estudio en medio de sus “vidas complicadas”, para afrontar las exigencias de la escuela... En esta nueva oportunidad educativa, el rol del docente es clave, más allá del vínculo que puedan generarse con el conocimiento. Hay algo en el vínculo afectivo entre docente y alumno que marca especialmente este espacio, señalando la necesidad de escucha, de consejo, de contención.

CONCLUSIONES

Muchas son las historias que se cruzan en el aula y múltiples los sentidos que la escuela secundaria para adultos comporta para cada uno de los que acuden a ella. Frente a los discursos que predicen destinos y cierran caminos, es posible pensar una escuela que, aun con sus limitaciones, se convierta en un espacio único e insoslayable donde se gestione la posibilidad y la oportunidad frente a la adversidad.

En este contexto, el sentido que cobra la escuela secundaria para estos jóvenes trasciende los mandatos de enseñar, incluir y retener. Es necesario superar la imagen arquetípica del alumno de la escuela secundaria, para poder pensar y abordar al adulto en su condición de alumno. Las escuelas tienden a hacerles un espacio o a facilitarles la permanencia desde una perspectiva de comprensión, tolerancia o simplemente de contención; pero hay poco registro temático de lo que estos jóvenes/adultos están planteando como necesidad y urgencia de cambio. Se trata de significar una escuela que se constituya en “un lugar” para los adolescentes/adultos jóvenes, que los aloje,

los cuide a través de la transmisión de la cultura, de la posibilidad de reconocer su historia, hacer lecturas sobre su presente, y les ofrezca orientaciones y conocimientos para construir su futuro desde una ciudadanía activa.

Una inclusión justa implica, además, convertir el tránsito por la escuela secundaria para adultos en una experiencia vital, con sentido y posibilidad de construcción de un futuro para los jóvenes. Este trabajo nos ha permitido comprender alguno de los modos en que estos jóvenes y adultos son interpelados en la vida escolar, lo cual supone la incorporación de sus diversos rasgos culturales, sus inquietudes y problemas en un espacio y tiempo escolar capaz de alojar las diferencias y transmitir conocimientos relevantes de la cultura contemporánea.

La escuela puede ser un espacio donde los jóvenes definen dimensiones fundamentales para percibirse a sí mismos, a los demás y al mundo en el que viven. Son las experiencias allí vividas las que los llevan a formarse determinados esquemas representativos por los que la persona elabora imágenes de sí misma, ciertas representaciones del futuro, todo lo cual lo lleva a configurar sus proyectos.

Es necesario que la escuela reabra esta oportunidad de proyectar a quienes han decidido volver apostar a la educación como estrategia de mejora de sus vidas personales. La experiencia escolar estimula en los estudiantes un determinado tipo de intenciones sobre su futuro, pudiendo estas intenciones tomar la forma de proyectos o señalar la ausencia de los mismos. Por tanto, el joven genera un determinado tipo de representaciones de futuro según cómo viva la experiencia escolar en cuanto a lo que sabe, lo que aprende y lo que percibe que puede hacer con su vida.

En este sentido es interesante pensar como muchos jóvenes egresados de la escuela secundaria para adultos ven en el Instituto de Formación Docente una oportunidad de continuar sus estudios, como una prolongación de sus proyectos de futuro, aunque sus niveles de continuidad y finalización de carreras docentes es muy bajo. Es decir, hay una sinergia muy fuerte al momento de culminar los estudios en la escuela secundaria para adultos que los lleva a apostar a la educación como una alternativa, aunque en muchos casos, por otros factores no puedan sostenerla.

Finalmente, nos parece interesante pensar en algunas líneas de trabajo que pueden abrirse para generar espacios de mayor inclusión y contención en relación a las escuelas secundarias para adultos:

- Estrategias de contención de los alumnos abordando sus problemas de ausentismo, generando instancias de mayor aprovechamiento pedagógico en los tiempos efectivamente disponibles. Se puede replantear la duración del ciclo lectivo anual, la extensión de la jornada escolar, la duración de la hora clase.

- Estrategias que permitan la revisión didáctica de las clases, adecuando su modalidad a las características y demandas de los alumnos.
- Estrategias institucionales de adaptación y flexibilidad frente a la heterogeneidad del alumnado (diversidad cultural, sobre edad, disparidad de edades, intereses y trayectorias escolares) y a la complejidad de su convivencia dentro y fuera del aula.
- Estrategias de inclusión de proyectos de tutoría, que acompañen a los alumnos en sus trayectorias y les permitan sostenerse en la decisión tomada para retomar su proceso educativo.
- Estrategias de nivelación y/o compensación de aprendizajes no logrados en niveles o ciclos anteriores y que son absolutamente necesarios para su desempeño en la escuela secundaria.
- Estrategias que vinculen la escuela con el mundo del trabajo, ya sea en la formación sobre la realidad laboral del trabajador, como el desarrollo de proyectos de producción de bienes y/o servicios, organización de pasantías y/o de emprendimientos productivos. Es importante el conocimiento del mercado laboral y de sus oportunidades en la ciudad y en la región, para poder constituir verdaderos puentes entre la institución educativa y el mundo del trabajo.
- Estrategias de articulación con instituciones de nivel superior y con otras instancias de capacitación formal y no formal, que permitan a cada sujeto mirarse a sí mismo y las posibilidades de su entorno para continuar estudiando y mejorar sus competencias formativas.
- Estrategias centradas en la formación de los docentes que trabajan en este tipo de instituciones, teniendo en cuenta la relación de su tarea con el contexto sociocultural e institucional, las demandas vinculares de jóvenes y adultos en relación con sus docentes, los recursos pedagógicos necesarios para trabajar con ellos y las adaptaciones curriculares que esta tarea puede exigirles.
- Estrategias de producción e investigación de saberes didácticos y pedagógicos vinculados con los problemas de la Educación Secundaria para Adultos, sistematizando también experiencias institucionales que hayan sido contenedoras y promotoras de los aprendizajes de los alumnos.

Creemos que es necesario visibilizar a los sujetos que transitan estas trayectorias escolares estudiadas, desnaturalizando los factores que contribuyen a producirlas de este modo. Además, pensando en la alta o baja intensidad de las relaciones que los sujetos establecen con la escuela, entendemos que es necesario comprender las variables que hacen que esto suceda de esta manera, cambiando nuestras representaciones acerca de lo que significa asistir a y relacionarse con la escuela. Es

importante resignificar esta relación con la escuela, en los tiempos efectivos que el alumno cuenta para estar en ella y pensar en ella.

Cuando podamos pensar en trayectorias reales en lugar de trayectorias teóricas e ideales, la mirada sobre los sujetos y sus trayectorias será más amplia y más comprensiva, sin estigmas o etiquetamientos que obturen o dificulten la continuidad dentro del sistema educativo, en otros tiempos, con otras cronologías, en otros espacios pensados desde la oportunidad y la posibilidad de generar aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional". Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 13 de agosto de 2010 de www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.pdf

Baeza Correa, J. (2007). *La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas. El desafío de la orientación escolar en Educación Secundaria*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Baquero, R. y otros. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) - Volumen 7, Número 4. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Briscioli, B. (2009). *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). "Cultura escolar en escuela media para adultos. Una tipología de sus orientaciones". Revista Convergencia N° 38. México: UAEM.

Conde, S. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en las escuelas de contextos desfavorecidos. (Caso México)*. Distrito Federal. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Dávila León, O. (2002). *Biografías y trayectorias juveniles*. Viña del Mar, Última Década N° 17. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19501704>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Espínola, E y León, A. (2002). *Educación y Conocimiento: Una Nueva Mirada. La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional*, En: Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires: OEI, Nº 30.

Fleischman, H. (2006). "Embarazo adolescente en la trayectoria escolar". En <http://es.scribd.com/doc/21700510/Embarazo-adolescente-en-la-trayectoria-escolar>

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE – UNESCO.

Guerra Ramirez, M. I. "La transición a la escuela media superior en jóvenes de sectores populares: entre la inclusión/exclusión social". <http://www.comie.org.mx>.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación Secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Jodelet, D. (1989). *Las representaciones sociales*. Paris: PUF.

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. y otros (2007). "Todos podemos aprender".

http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/capacitacion/modulo_kaplan.pdf.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). "Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto". Buenos Aires: Novedades Educativas.

Montes, N. y Sendón, M. A. (2010). "Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada". SECYT. <http://www.anped.org.br>.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

OEA - IIPE UNESCO (2002). "Estrategias Sistemáticas de Atención a la Deserción. La Repitencia y la Sobre edad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos". Documento de Integración. Versión para la Discusión. Buenos Aires: OEI.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Rebaudino, V. "Biografías escolares". www.biografiasescolares.blogspot.com.

Salvia, A. y otros. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M. T. y otros. (2000). *La situación de los jóvenes y adultos en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_04_sandra_-_amanda_e_hilda.pdf

Sirvent, M. T. (2004). *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. En <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a04n28.pdf>

Susinos Rada, T. y Calvo Salvador, A. (2005). "Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de experiencias de exclusión social". Revista Contextos Educativos N° 8-9. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2091392.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia.

CAPÍTULO 4: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Este apartado tiene como propósito poner a disposición los informes finales de tres investigaciones que trabajan sobre problemáticas vinculadas con la alfabetización de los alumnos en Nivel Primario, Secundario y Superior.

Se presenta en primer lugar el informe de la investigación “Leer y escribir en el primer ciclo de la escuela primaria. Alfabetización inicial y disciplinas escolares” realizada por un equipo de investigadores del ISFD Nº 6 de Neuquén. El estudio se propone determinar el carácter y la función de las actividades de lectura y escritura en el primer ciclo de la Educación Primaria. Busca identificar, describir y analizar qué tareas relacionadas con la lectura y la escritura están presentes en cuadernos escolares de alumnos a la hora de leer y escribir en diferentes áreas del currículo, intentando determinar qué características asumen dichas las tareas e identificar los procesos cognitivos que promueven. Asimismo aborda la relación entre los distintos lenguajes que se emplean en las aulas y los actos sociales de lectura y escritura.

El informe final del equipo del ISFD Nº 5929 de Rosario, Santa Fe, presenta los resultados de la investigación denominada “*La alfabetización académica en la formación docente de los profesorados de Danza clásica y contemporánea y Expresión corporal: Los usos de la lectura y la escritura en las prácticas de enseñanza*”. La cuestión central que recorre esta investigación se refiere a los usos particulares de la lectura y la escritura que hacen los docentes de los Profesorados de Danzas Clásicas y Contemporáneas y de Expresión Corporal. Desde un enfoque teórico sustentado en las investigaciones sobre alfabetización académica, se describen modos específicos de lectura y escritura, la funcionalidad que estos adquieren y los formatos en que se estos se expresan.

Finalmente se presentan los resultados de la investigación “Las actividades de enseñanza del resumen de textos expositivos en el primer año de la educación Polimodal y de la Formación Docente en ámbitos institucionales de frontera. Relaciones posibles en la producción de resúmenes” realizada en el marco del ISFD de San Ramón de la Nueva Orán, Provincia de Salta. El trabajo busca describir los modos en que los profesores de Lengua, tanto en el Nivel Secundario como en el superior,

abordan la enseñanza del resumen de textos expositivos; los procedimientos y metodologías de intervención didáctica que despliegan para promover este aprendizaje. La investigación también se centra en caracterizar las representaciones subyacentes respecto del resumen, tanto en las prácticas de enseñanza como en las producciones de los estudiantes.

LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA. ALFABETIZACIÓN INICIAL Y DISCIPLINAS ESCOLARES

PROYECTO N° 411

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Liliana Beatriz Ressa

Integrantes: Sergio Edgardo Espósito, Alejandra Morán Miotti, Susana
Alba, Gabriela Tagliavini, Ana Mercedes Yurcic, Gabriela Chiarotto, Viviana
Elizaincín

Escuela Instituto Superior de Formación Docente N° 6, Ciudad de
Neuquén, Provincia de Neuquén

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel" Paulo Freire

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL COMO PROBLEMÁTICA

Durante el siglo XX, vastas publicaciones e investigaciones (Kaufman,1988; Ferreiro,1986; Teberosky,1996; Ferreiro y Teberosky,1984,1985,1992; Tolchinsky y Landsmann, 1980; Pontecorvo y otros, 1982; Goodman, Houssler y Stricland, 1981; Montserrat y Montserrat, 2000) han enfatizado el hecho de que la alfabetización inicial involucra dimensiones socioculturales, lingüísticas y comunicativas, por lo que es necesario que su objetivo —la formación de lectores y escritores— se derive de prácticas letradas en contextos comunicativos reales y nunca de situaciones donde leer o escribir se presenten de modo aislado o fragmentado. Sin embargo, nuestro tránsito por escuelas primarias acompañando estudiantes practicantes y residentes o coordinando espacios de desarrollo profesional nos permitió entrever que la formación de lectores y escritores en el inicio de la escolaridad básica es un tema aún pendiente de abordaje y profundización. Esta problemática demanda detenerse, reflexionar y replantear el camino recorrido para visualizar aristas problemáticas y encontrar nuevas significaciones que impliquen avanzar, poner en cuestionamiento certezas construidas, buscar nuevas respuestas a viejos problemas. Estos supuestos condujeron a enunciar la hipótesis de que —más allá de la formulación de las propuestas de cambio— en las aulas se perpetúan prácticas alfabetizadoras que no han roto con la visión acerca de que es necesario aprender el sistema de escritura y sus convenciones formales como condición de la comprensión y producción de textos. Propuestas que están lejos de sentar las bases para un “desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento” (González, S. y otros, 2002) y de promover verdaderos actos de lectura y escritura de los que participen diferentes "objetos de sentido" (palabra escrita, fotos, mapas, infografías, diagramas...) en sus múltiples papeles sociales: comunicación de experiencias, testimonio, registro auxiliar de la memoria, expresión de sentimientos, sistematización de un proceso, entre otros.

Como formadores de futuros alfabetizadores somos conscientes de que la alfabetización inicial es la instancia concreta para que niños y niñas tengan la oportunidad de construir y/o fortalecer su universo simbólico a través de la participación en prácticas donde intervengan múltiples formas de representación que son patrimonios culturales, a la vez que sistemas de comunicación social y herramientas para el aprendizaje en todas las áreas escolares. Por eso en este estudio nos propusimos determinar el carácter y función de las actividades de lectura y escritura en el primer ciclo de la Educación Primaria y en diferentes áreas curriculares.

Para cumplir con nuestro propósito, optamos por registrar el espacio acotado del cuaderno de clase por considerar a este último un "dispositivo escolar" que comunica, un soporte físico donde se consignan los procesos de escrituración, y además, una fuente a través de la cual se pueden observar los resultados y efectos de los procesos de enseñanza (Gvirtz, S. 2000). En este caso, tomamos al cuaderno escolar no como dispositivo pedagógico sino como fuente documental de información ya que, si bien este no refleja puntualmente lo que los/as docentes transmiten a los/as estudiantes en el aula, "...el cuaderno no puede dejar de comunicar puesto que es un espacio donde, si no se hacen explícitas, son objeto de inferencia múltiples dimensiones" (Melgar-Botte, 2010:9), entre éstas la selección de los contenidos escolares realizada por el/la docente, su concepción sobre el objeto de enseñanza y su enfoque didáctico.

Dado que la construcción del universo simbólico está directamente relacionada con el futuro desempeño escolar de niños y niñas y con su desarrollo cognitivo, los objetivos que han guiado nuestra investigación han sido, en principio, la posibilidad de identificar, describir y analizar qué tareas relacionadas con la lectura y la escritura están presentes en cuadernos escolares de alumnos de primer ciclo de la Educación Primaria a la hora de leer y escribir en diferentes áreas del currículo. De esta manera, se pretende determinar qué características asumen las tareas relacionadas con la lectura y la escritura, identificando los procesos cognitivos que promueven. Asimismo también se espera analizar la relación entre los distintos lenguajes que se emplean en las aulas y los actos sociales de lectura y escritura. Desde esta óptica, los problemas que nos convocan se relacionan con para qué se lee y escribe en las distintas áreas disciplinares; cuál es la relación entre estas tareas, el uso escolar de diferentes herramientas semióticas y los actos sociales de lectura y escritura; qué procesos y funciones cognitivas se ponen en juego a partir del contacto de niños y niñas con diversos tipos de lenguaje. Esta indagación permite conocer qué está pasando en las aulas, retroalimentar nuestras propias prácticas formadoras y generar futuros espacios de trabajo con las escuelas asociadas y del área de influencia del IFD N° 6.

ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA QUE SE INVESTIGA

En las últimas décadas, las investigaciones didácticas sobre los procesos de lectura y escritura en la alfabetización inicial (Lerner, 2006; Borzone y Signorini, 2002; Diuk y Borzone, 2000;) han puesto el acento en la formación de lectores y escritores, destacando que "si nuestro objetivo es formar lectores y escritores competentes, capaces de analizar críticamente los mensajes con los que interactúan y de producir textos eficaces para cumplir con diversas finalidades, entonces la definición de los contenidos a enseñar no puede tomar como referencia exclusiva los saberes producidos por las investigaciones lingüísticas, sino que debe tomar el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se actualizan en diferentes situaciones sociales" (Lerner, D. 1997:19). También debe considerar los contenidos que se enseñan y se

aprenden en las escuelas (Sadovsky y Lerner, 2006) y la necesidad de transformar las prácticas docentes (Chada y Barale, 2003) para enriquecer y fortalecer las competencias comunicativas de niños y niñas.

Por otra parte, los estudios referidos al uso del cuaderno escolar en la escuela primaria (Perelman y Kaufman, 1994; Melgar y Gonzalez, 1999; Finocchio, 2005; Ressa, 2005;) consideran el cuaderno de clase como documento donde se vuelcan las actividades que se realizan en el aula por lo que comunica los marcos teóricos del docente y los contenidos efectivamente enseñados (más allá de las voces de adhesión a las transformaciones educativas promovidas desde diversos niveles institucionales), los aspectos lingüístico y de contenido del cuaderno en relación con el lenguaje de pensamiento y las habilidades mentales (Fornica, Favier y Gómez, 2004). Estas investigaciones nacionales, así como el estudio de Anne Marie Chartier (2002), abren una puerta para vislumbrar que las “formas de lo escolar” (Baquero, Dicker y Frigerio, 2007) develan las resistencias al cambio y las mutaciones que se perciben en la escuela actual a la hora de presentar contenidos y recursos didácticos para la enseñanza.

Este recorrido por estudios previos de las últimas décadas revela que aún está pendiente una indagación que permita conocer qué estaba pasando en el Primer Ciclo de la Educación Primaria a la hora de leer y escribir en diferentes áreas del curriculum. Preocupación que se fundamenta en que la responsabilidad de formar lectores y escritores no corresponde solo al área de Lengua sino al conjunto de disciplinas involucradas en un proyecto alfabetizador institucional.

MARCO CONCEPTUAL PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES

El lenguaje escrito es una herramienta semiótica o simbólica por medio de la cual se transforman las relaciones sociales entre los sujetos. Desde la perspectiva socio-histórico cultural, Vigotsky (1978) considera que, a diferencia de las herramientas materiales, el *signo o símbolo* no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, al interiorizarse, no solo actúa sobre la interacción de esta persona con su entorno sino que, además, reestructura su conciencia. De acuerdo con el pensamiento de este psicólogo, los signos permiten organizar el pensamiento; ya que la mente, gracias a esta herramienta, da origen a procesos psicológicos y a operaciones cognitivas que antes no le eran posibles. La tesis vigotskiana puso el acento en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento, dando a la escritura el rango de herramienta sémica privilegiada para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores más avanzados. El signo y su internalización son formas privilegiadas de mediación y vehículos para la conformación de estos procesos, sin embargo, más allá de la oralidad y la escritura, investigaciones derivadas de la Psicología sociocultural (Rassetto, M 2004-2007) reconocen otras modalidades de

lenguaje como la expresión gráfica, los diagramas, las imágenes, etc. como instrumentos privilegiados para el logro de construcciones representativas de conceptos. Por su parte, Colello, (2001) señala que es a partir de la distinción entre los actos de dibujar y escribir que niños y niñas descubren las relaciones entre la imagen y el texto escrito, el simbolismo de la ilustración; la posibilidad de recreación del contexto mediante el dibujo, las representaciones no verbales de conceptos, operaciones y procesos.

Por otro lado, los estudios sobre enunciación conciben que cada texto particular exhibe características individuales y constituye un objeto siempre único (Bronckart 1985; 2007). En nuestro país, investigaciones didácticas en las que se pone de manifiesto la importancia del contexto —aun cuando responden a líneas teóricas diferentes—, (Kaufman, 1986 y 1998; Molinari, 1995 y 2000; Castedo, 1995 y 2000; Borzone de Manrique, 1990 y 1995) acentúan la actividad discursiva, el trabajo del aula sobre situaciones reales de lectura y escritura en las que se destaca la importancia de la interacción de niños y niñas con los discursos sociales. Para esta corriente los textos no son unidades independientes, sino que como dice Ana Camps (2003) “... emergen de él y lo conforman al mismo tiempo”. La teoría de la actividad que tiene sus raíces en Leontiev (1957) y Vigotsky (1979) y en el pensamiento pragmático de John Dewey (1946) ayuda a comprender la interrelación de actividades con fines diversos que caracteriza el aprendizaje de la lengua escrita.

En el ámbito de la alfabetización inicial, los enfoques constructivistas sociopsicolingüísticos han tomado como base estas investigaciones y demostraron que es necesario concebir situaciones didácticas semejantes a aquellas con las que los alumnos se encontrarán fuera de la escuela. Y que esto es así porque leer y escribir “son conocimientos que se construyen a propósito de determinadas situaciones, con textos específicos y en circunstancias precisas, y que su uso en otros textos, situaciones y contextos no es directo sino que requiere de un proceso de reconstrucción” (Castedo, 2000: 81). Desde esta mirada, niños y niñas —en tanto “constructores de significación”— se forman como practicantes de la lengua escrita, participando de situaciones con verdaderos propósitos comunicativos en las que ponen en juego procedimientos propios, diferentes a los del adulto, que les permiten alcanzar reorganizaciones cognitivas y sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento (Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989). A pesar de poseer constructos teórico explicativos no siempre coincidentes, los actuales enfoques sobre alfabetización inicial acuerdan en que leer y escribir son actividades de resolución de problemas que se enmarcan en una situación comunicativa particular y en un contexto sociocultural específico. Por ende, exigen saberes específicos, procesos cognitivos y metacognitivos complejos así como de una representación precisa y consciente de la tarea a fin de poder atender adecuadamente las demandas pragmáticas, semánticas y textuales de la situación.

Desde los marcos psicológicos en los que sustentamos este trabajo, hemos considerado que el aprendizaje es una actividad constructiva en la que el sujeto transforma sus estructuras cognoscitivas a partir de su interacción con el entorno social. Ya en relación con el aprendizaje escolar, el concepto de construcción se asocia a la idea de que el aprendiz es el principal gestor de su aprendizaje en un proceso de interacción e intercambio entre sus esquemas previos y lo desconocido que la escuela le presenta a través de la mediación de tareas escolares. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje define la tarea "como un conjunto coherente de actividades (pasos, operaciones o elementos de comportamiento) que conduce a un resultado final visible y mensurable. En la realización de una tarea se dará siempre una secuencia en la ejecución, aunque en algunos puntos de la secuencia puedan existir varias alternativas posibles. Una tarea implica que las distintas acciones o actividades (Dewey, J. 1946) estén relacionadas y graduadas en dificultad; estos dos aspectos son igualmente necesarios para que la tarea se lleve a cabo con éxito" (Coll, 1987:67).

Al remitirnos a la lectura y la escritura en las distintas disciplinas del currículo, debemos enfatizar que "la ciencia es una manera de hablar del mundo, no una descripción del mundo, que si bien se construye en interacción con la realidad, entre lo que podríamos llamar de manera general *experimento* y la producción de conocimiento, media una construcción intelectual de naturaleza abstracta. Como el alumno llega a la escuela con ese conocimiento cotidiano, hay un trabajo didáctico que se propone aproximar al alumno a este otro modo de pensar" (Ana Espinoza, 2009). Por ende, podemos decir que el trabajo didáctico ha de incluir diversidad de sistemas semióticos muchos de los cuales están presentes en el currículo escolar como contenidos y como herramientas para el aprendizaje (signos lingüísticos, matemáticos, diagramas o mapas, entre otros). En consecuencia, no es un aspecto que deba ser abordado solo desde el área de Lengua sino que debe afrontarse desde las diversas disciplinas como medio de aprendizaje para aprender los conocimientos de las diferentes áreas y como objeto de aprendizaje en sí mismo.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Decisiones en torno al diseño de investigación

Orientado a especificar el análisis de una fuente documental como el cuaderno de clase, este trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo –hermenéutico centrado en la descripción y comprensión de prácticas escolares situadas, por lo que no es el propósito dar a los resultados del trabajo un carácter generalizable. Por el contrario, y dado lo limitado de la muestra construida, el diseño exploratorio-descriptivo del estudio apoyado en la investigación documental tiene como fin documentar determinadas prácticas alfabetizadoras y caracterizarlas en función de los objetivos del proyecto. La aproximación al objeto de estudio fue planteada además en tanto

investigación cualitativa que concibe el hecho social como la construcción particular de un grupo. Por ende, no es el objetivo acercarse a la realidad desde una mirada verificacionista y guiados por una hipótesis dura, sino por supuestos generales y con la idea de comprender qué pasa en las aulas que constituyen el universo seleccionado, partiendo de una metodología inductiva que permita arribar a conclusiones generales válidas solo para este universo de escuelas. En síntesis, la metodología propuesta, tiene como propósitos prioritarios el conocimiento y el análisis de una realidad particular, en relación con una situación social concreta, tal es la práctica docente en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Asimismo, el estudio relativo a las tareas de lectura y escritura se enmarca en la investigación didáctica dado que focaliza en las prácticas de enseñanza, en las decisiones pedagógico-didácticas que toman los/as docentes a la hora plantear tareas relacionadas con la alfabetización inicial.

El universo estuvo formado por siete escuelas primarias de la ciudad de Neuquén con las que interactúa el ISFD N° 6 a través del acompañamiento a practicantes, residentes y de acciones de desarrollo profesional. Con el propósito de no sesgar la composición de la muestra en el análisis de los cuadernos de clase, la población se compuso con una representación de instituciones que abarcaron tanto el ámbito público como el privado, el radio céntrico como el periférico: cinco escuelas públicas, dos del radio céntrico y dos del radio periférico, más el departamento de aplicación de un ISFD, y dos escuelas privadas. La muestra para este estudio específico se conformó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, tomando dos secciones por año del ciclo así como dos cuadernos por sección en el 2009 y otro tanto en 2010. Para este estudio exploratorio-descriptivo se relevaron en los dos años en que se desarrolló el proyecto un total de 184 cuadernos de clase. Para realizar el análisis se constituyó, de ese corpus documental mayor, una muestra de 132 cuadernos del primer ciclo de la escuela primaria, representativos de 42 secciones de grado. Esta muestra permitió identificar y describir el carácter y función de las actividades de lectura y escritura presentes en los cuadernos y analizarlas en relación con la funcionalidad de la lengua escrita en las distintas áreas curriculares, los actos de lectura y escritura y las funciones cognitivas que tales actos promueven en niños y niñas. Las unidades de análisis que se definieron fueron las actividades de lectura y escritura presentes en los cuadernos de clase en cuatro áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

El análisis de las tareas de lectura y escritura registradas en los cuadernos de clase permitió acercarse a la enseñanza que efectivamente se realiza, a lo realmente enseñado, atendiendo a la funcionalidad de la lectura y la escritura en las diferentes áreas del currículo, a la concepción subyacente sobre qué es leer y qué es escribir, así como a los procesos cognitivos involucrados en estas tareas. Para el estudio que se centró en el tratamiento de las tareas de lectura y escritura visualizadas en los cuadernos, definimos los siguientes ejes:

- Actos de lectura y escritura presentes en los cuadernos.
- Herramientas sémicas que involucran a las tareas escolares.
- Estrategias cognitivas que las tareas promueven en el aprendiz.

Proceso de recolección y análisis de datos

El proceso de recogida y análisis de datos fue extenso y sinuoso ya que la investigación comenzó en los primeros meses del año 2009, pero los últimos datos fueron obtenidos en diciembre de 2010. La incorporación de docentes con diferente formación específica de grado determinó que los primeros encuentros del equipo estuvieran destinados a compartir conceptos, marcos teóricos y estrategias de enseñanza sobre el tópico de este estudio. Paralelamente se fueron leyendo investigaciones sobre cuadernos de clase y sobre alfabetización inicial, así como también bibliografía específica sobre la lectura y la escritura en las áreas del currículo y la alfabetización inicial y sobre el uso de la imagen como herramienta pedagógica. De este primer buceo bibliográfico surgieron acuerdos acerca de qué mirar y qué registrar de los cuadernos de clase. La recopilación de cuadernos de clase, registro y sistematización de las actividades (que se escanearon y fotocopiaron) fue la tarea siguiente. Esta se llevó a cabo en la segunda parte del año, momento en que cada docente registraba las actividades del área de su especialidad, atendiendo los objetivos de la investigación y presentaba los datos recopilados en cuadros de resultado, cuya información se compartía en reuniones semanales. La primera semana de diciembre, las escuelas primarias entregaron los cuadernos del último trimestre. Una vez recopilada y tabulada la información cada área procedió al análisis del corpus de tareas registradas, teniendo en cuenta las preguntas problema que guiaron este estudio. El resultado de este análisis fue socializado en reuniones quincenales de equipo docente; se discutió, se modificó y se hizo circular vía Internet. De este proceso emergieron datos comunes a todas las áreas del currículo en relación con el tema del estudio. Posteriormente, cada área trabajó en un proceso espiralado y dialéctico entre la teoría y los datos empíricos, realizando la interpretación de los resultados a partir de la bibliografía de base y de otra que fue necesario buscar para dar respuesta a datos recurrentes que surgían de los cuadernos. La etapa final del proceso de análisis e interpretación consistió en cruzar los informes de las diferentes áreas para comparar recurrencias y divergencias en relación con los problemas planteados a fin de elaborar la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones globales del estudio.

Avatares del proceso

El proceso no estuvo exento de obstáculos. El primero de éstos fue que el ciclo escolar 2009 comenzó con conflictos docentes por lo cual las clases se iniciaron hacia fines de abril. Esto trajo como consecuencia que el contacto con las escuelas se inició recién en mayo de 2009 y los primeros cuadernos se recibieron en junio, período en que

nuevamente se suspendieron las clases por la pandemia de Gripe A, hasta fines de julio. La irregularidad de este ciclo lectivo movió la decisión de continuar con la recopilación de cuadernos en 2010, año que volvió a iniciarse con retención de actividades por conflicto docente y que tuvo períodos sin clases por paros de auxiliares de servicio. A esto se sumó que algunas escuelas con las que se trabajó el año anterior habían cambiado de docentes o directivos, por lo que debieron realizarse nuevos acuerdos para el préstamo de cuadernos.

Otro obstáculo fuerte fue la falta de espacio físico institucional para las reuniones de equipo por lo que las mismas debieron realizarse en confiterías de la zona. Internamente, el equipo vivió la jubilación y licencia por largo tratamiento de algunos integrantes. Sin embargo, los docentes y las estudiantes continuaron trabajando y comprometiéndose con la tarea para que esta llegara a su meta, así como el Director del ISFD brindándonos su apoyo y estímulo constante.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Actos de lectura y escritura en las áreas curriculares

Es frecuente que en las escuelas se enuncie que la clase de Lengua es el ámbito donde tiene lugar el aprendizaje sobre el sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Sin embargo, en contraste con esta perspectiva, los cuadernos analizados muestran que la producción de textos escritos en el primer ciclo de la escuela primaria neuquina propone frecuentemente tareas tales como “Vamos a imaginar” “Escribimos un cuento” o “Somos escritores” con el apoyo de imágenes que consisten en dibujos estereotipados que generalmente representan a niños y niñas que duermen, se levantan, se alimentan, juegan, etcétera. Tales dibujos se presentan en tres o cuatro viñetas, en blanco y negro aunque los/as alumnos/as suelen colorearlos. En consecuencia, los textos producidos por “pequeños/as escritores/as” resultan una transcripción de lo que pueden ver en las imágenes.

Otras tareas plantean el trabajo con letras y palabras descontextualizadas, que no forman parte de secuencia didáctica alguna. Encontramos fotocopias con títulos tales como: “Una letra particular: R” y, seguidamente, un texto en el que “habla” la “R”. La consigna solicita: “Leé el texto y extraé palabras para colocar en estas cajas según te indiquen los carteles” (R suave, R fuerte y RR); o “Andrés está triste” con las consignas: “Leé la siguiente historia” y “Escribí todas las palabras que llevan DR”. La escritura, entonces, se reduce a la copia de palabras y la lectura tiene como único objetivo identificar palabras que llevan el grupo consonántico. La reflexión sobre otros aspectos del sistema de escritura, como los sonidos iniciales o las clases de palabras (ya en tercer año del ciclo) se relaciona con tareas del tipo: “Pintá los dibujos que empiezan

con N y escribí las palabras que empiezan con L”, “Encerrá con azul los sustantivos propios y con rojo los sustantivos comunes”, etcétera.

Un tercer grupo de actividades propone trabajos con unidades lingüísticas mayores como la oración y el texto. Sin embargo, la concepción de escritura que sustenta muchas propuestas no considera de ningún modo la actividad de escritura como un proceso ni una definición clara de las situaciones comunicativas en que se producen. Leemos, por ejemplo: “Escribir oraciones con la palabra “conejo”, “Escribir, con oraciones cortas, lo que pasa en cada viñeta”. Con respecto a la exploración de otras tramas encontramos muy pocas actividades que proponen el abordaje de la descripción como marco narrativo o caracterización de personajes. Cuando se trabaja descripción, frecuentemente se hace en forma aislada y se llega solo a una enumeración de características.

En cuanto a las propuestas de lectura, los textos seleccionados son, en su mayoría, literarios y específicamente, cuentos. Se lee para disfrutar y en algunas ocasiones se solicita: “Leé nuevamente y respondé a las preguntas”. Preguntas que generalmente demandan la sola identificación y reproducción de datos. En otras situaciones, luego de la lectura se solicita un dibujo o el completamiento de un cuestionario que interroga sobre el nombre de los personajes, el lugar donde se desarrollan las acciones y otras cuestiones similares, es decir, todas preguntas literales. No se observan consignas que presenten objetivos claros de lectura o que permitan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Llama nuestra atención que en el segundo año del ciclo, paralelamente a tareas de escritura de palabras sueltas (recortar y pegar palabras que comiencen con distintas vocales o componer distintas palabras a partir de sílabas desordenadas) continúan las actividades claramente orientadas a lo que se ha denominado “aprestamiento”: “Pintá a los niños que miran a tu derecha”, “Marcá con una cruz la zapatilla izquierda y, con una flecha, el brazo derecho”, actividades con fuerte presencia también en cuadernos de primer año.

En un 70% de la muestra observamos el trabajo con “fichas” del libro de texto: hojas con propuestas de actividades que los/as alumnos/as recortan y pegan. Algunas de estas fichas plantean la lectura y escritura de diferentes textos. Por ejemplo, “Leé la noticia y comentala con tus compañeros”. La noticia se titula “Pingüinos empetrolados regresan al mar” y no es un texto auténtico —no ha sido extraído de ningún diario, periódico o revista— sino producido por los autores del libro. Un dibujo —con la estética de los dibujos animados— representa a un grupo de pingüinos entrando al mar y acompaña a la noticia tomando el lugar que ocupan las fotografías en los textos periodísticos reales. Las tareas propuestas luego son: “Opinen sobre lo leído, conversen sobre el significado de palabras que no entienden. ¿Qué ideas se les ocurren para mejorar la vida de estos animales en el mar? ¿Por qué? ¿Qué harían para que esto no sucediera? Finalmente, la propuesta consiste en escribir “con sus palabras

una noticia para anunciar que ya no habrá más pingüinos empetrolados". Aun cuando los cuadernos de tercer año del ciclo muestran una presencia mayor de otros géneros discursivos: noticia, receta, historieta, obra teatral y poesía, sin dejar de lado el cuento, en el 85% de los casos continúan las actividades descontextualizadas del tipo "Recortar y pegar palabras con gue-gui" y otras del mismo tenor que remiten a las clases de palabras: sustantivos, adjetivos y verbos y también al abordaje de algunos problemas ortográficos.

Con respecto a la escritura de textos, algunas tareas proponen la creación de diálogos poniendo énfasis en el uso de los signos de entonación y de las mayúsculas. Generalmente, estas propuestas son fotocopiadas del libro escolar o de revistas para docentes. Parten de dibujos poco claros, de tamaño reducido, que no permiten hacer una lectura de ellos sin la ayuda de un contexto verbal para su interpretación. Observamos así la recurrencia a secuencias de imágenes que los niños y niñas deben ordenar para luego escribir la historia que imaginan a partir de los dibujos. Otra alternativa es la escritura de cuentos con personajes de otros leídos en el aula o la modificación de cuentos tradicionales (Escribo la historia de Caperucita Verde" o "Este es el cuento de Pinocho de vidrio"). No observamos que haya observaciones del docente, comentarios sobre lo que produce el alumno, excepto apreciaciones como "¡Genial!", "¡Bárbaro!" "¡Qué linda historia!", o las ya tradicionales "caritas". Son actividades que generalmente se proponen como tareas para resolver en la casa y sobre las cuales no se registran borradores, orientaciones ni esquemas que ayuden a organizar la historia. Sólo en dos de las 42 secciones de la muestra se reflejan secuencias de escritura que se inician con la lectura de un cuento y su comentario oral para luego re-narrarlo o modificarlo partiendo de la selección y organización de ideas y de un borrador previo a la versión final. Algunas tareas secuenciadas son: "Somos escritores: escuchamos las canciones *La reina Batata*, *Canción de la vacuna* y *El show del perro salchicha*". "Armamos borradores de cuentos para los alumnos del jardín". "Armamos los libros".

Las situaciones de lectura aparecen referenciadas a través de las fotocopias de textos o simplemente de los cuestionarios posteriores a la lectura cuyas preguntas son - generalmente- literales y, en consecuencia, no propician el pensamiento estratégico. Nuevamente encontramos en estos cuadernos fotocopias de textos que no son auténticos sino elaborados intencionalmente para ser leídos en la escuela.

Cuando de Ciencias Naturales se trata, una tarea típica es pedir al niño/a que dibuje un animal, y escriba sobre él. Si bien se advierte un intento de escribir en Ciencias Naturales, no están presentes los contenidos que permitan a niños y niñas realizar descripciones mínimamente precisas. No se registran situaciones que provoquen la necesidad de buscar respuestas diferentes a las estereotipadas. No hay incentivo para escribir en ciencias. En general, no hay datos como para inferir escritura y/o lectura en ciencias naturales. En los cuadernos de tercer año advertimos la presencia de actividades que requieren algunas herramientas semióticas que no se utilizaron

anteriormente, como los mapas semánticos, los folletos y materiales impresos y algún cuadro sinóptico sobre el esqueleto humano, alimentos, elementos vivos y no vivos; pero siguen ausentes los actos de leer y escribir en ciencias. Uno de los pocos actos de escritura es “Escribir oraciones” a partir de preguntas cuyas respuestas escritas por niños/as son breves, elementales, sin aportes de contenidos, basadas en el conocimiento cotidiano. Por otra parte, sabemos que es esencial priorizar el desarrollo del pensamiento desde la enseñanza de los contenidos disciplinares correctos y acordes con los conocimientos científicos, organizados en secuencias didácticas significativas. Esta explicitación se hace necesaria ya que percibimos en los títulos y en las actividades solicitadas a los alumnos/as, algunos errores conceptuales importantes, (ejemplo: los seres vivos, nacen, crecen, “tienen hijitos” o se reproducen y mueren). No aparecen en los cuadernos las otras características significativas de los mismos como: la modificación del lugar donde habitan y su relación con el mismo; tampoco, que cada ser vivo proviene de otros seres vivos y otros aspectos importantes como es el intercambio de materia y energía, entre otros, que aunque demasiado complejos para las edades que nos ocupa, es bueno encontrar el lenguaje y las maneras de comunicar, adecuándolos a su comprensión. En consignas del tipo “Dibujamos y explicamos” observamos que solo se registra el dibujo y no la explicación.

En relación con el campo de la Matemática, en todos los cuadernos, que pudimos ver para este estudio se encuentra la actividad de dictado de números pero no queda explícito si el/la alumno/a pudo analizar o expresar reglas o justificaciones del porqué se escribe y se nombran así los números. No se encuentra una vinculación entre las escrituras del número y las diferentes estrategias de cálculo que pueden proponer lo/as alumno/as.

Al observar producciones realizadas por alumno/as de tercer año para resolver multiplicaciones con números de una y dos cifras, y en las realizadas para resolver un problema donde está presente la división, se puede observar que alumnos/as pueden encontrar una respuesta sin haber trabajado un procedimiento experto ni la comprensión del enunciado. Por ende, los cuadernos registran problemas que no son problemas sino meros ejercicios. Con respecto a las actividades del eje Geometría hallamos a menudo un trabajo enciclopedista referido a las formas geométricas, centrado en vincular representaciones gráficas con sus nombres; un trabajo relacionado con la observación de una forma de representar y no con el poder ver un objeto geométrico en sus diferentes representaciones. Por ejemplo, encontramos enunciados del tipo “Este es un cuadrado” sin más información, sobreentendiendo que esta figura tiene lados congruentes y ángulos congruentes. Aun cuando es frecuente el copiado de números y la escritura de los mismo en signo matemático y lingüístico (“Escribo el nombre de estos números: 22, veintidós”), el trabajo de reproducción de figuras no se encuentra presente en ninguno de los cuadernos observados. En general, las figuras se recortan de materiales fotocopiados y se pegan los cuadernos. Los únicos actos de lectura que se observan en el área son los relacionados con los enunciados de

problemas, que como hemos dicho, a menudo no son verdaderos problemas. No hay actividades de lectura de gráficos ni tablas en los cuadernos analizados.

En relación con lo que muestran los cuadernos sobre leer y escribir en Ciencias Sociales, la mayor parte de los contenidos del área que se abordan están ligados a las efemérides escolares, por lo que “irrumper” en los cuadernos en fechas predeterminadas: 25 de mayo, 9 de julio, 20 de junio, 17 de agosto, 12 de octubre, etc., dependiendo de su secuencia en el calendario escolar. Estos contenidos son abordados sin su necesaria vinculación, transmitiendo visiones “únicas” de un pasado estático, ausente de contradicciones y de lucha de intereses; a través de imágenes estereotipadas y sesgadas de una dama antigua, del aguatero, del cabildo o de un farolero y debajo de ellas se escriben los nombres de lo representado. No pudimos observar actividades de trabajo con las ideas previas de los/as alumnos/as, ni una secuencia didáctica cuyo propósito sea aproximar a los alumnos/as a la comprensión de aquello que se conmemora, es decir, conocer nuestro pasado, pero desde las preguntas y las necesidades que nos formulamos en el presente, otorgando nuevos sentidos y significados a las efemérides. También está ausente el trabajo con documentos de época (cartas, actas, diarios de campaña, entre otros), testimonios invaluable para conocer la realidad de otros tiempos.

Se observa que los cuestionarios promueven básicamente la localización de información en el texto, con lo cual no resulta necesario desentrañar el sentido del mismo. Esto es porque en el marco de la enseñanza usual, las propuestas para la lectura de textos remiten a actividades de lectura acompañadas por un cuestionario-guía bajo el supuesto de que las preguntas, en tanto referidas a ideas centrales del texto, orientan la “comprensión”. Un ejemplo claro se observa cuando las consignas piden al alumno que lea un texto de su libro y responda “¿De qué se encarga la municipalidad?”, luego que mencione tres aspectos ambientales positivos y tres negativos. Como tarea para el hogar, que investigue cuáles son los servicios públicos y qué empresas están a cargo. También que recorten y peguen fotos de la ciudad de Neuquén.

La lectura y la escritura a través de otros lenguajes

En las tareas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales es frecuente la presencia de imágenes. Son, en general, imágenes icónicas simples, muchas veces borrosas. Cuando refieren a los animales, dichas imágenes no realizan aportes sobre el hábitat, o alimentación, o con quien se relaciona, de quién se defiende, entre otros aspectos importantes concernientes a la nutrición, la relación y la reproducción, frustrando cualquier intento de hablar o escribir sobre ellas. Fundamentalmente, cuando representan animales o plantas son apenas contornos, muchos de ellos sin detalles y no están caracterizados sus diferentes hábitats. En Ciencias Sociales se introducen sólo para “ilustrar” un texto o para que los alumnos identifiquen de qué personaje se trata.

En un cuaderno, a pesar de que el alumno se equivoca (pega la foto del padre de San Martín) esto no es corregido por la docente. Pareciera que solo importa cumplir con la conmemoración del fallecimiento del General San Martín y no con los contenidos a enseñar. En otro ejemplo relativo a medios de transporte, las actividades propuestas son mencionar los medios de transporte que conocen y a partir de la observación de unas imágenes, identificar de qué tipo de medio se trata. Las imágenes que se utilizan bajo la pretensión de ser sencillas y “acordes a la edad” de niños/as, son estereotipadas, simplificadas, sin contexto y en ocasiones distorsionadas. Llama la atención la baja calidad de las imágenes utilizadas sobre todo en primer y segundo año, donde es fundamental trabajar con y sobre imágenes realistas y donde esté implícito el contexto. Asimismo, es interesante notar la ausencia de fotografías y la presencia —en las Ciencias Naturales— de dibujos de animales o plantas con rasgos, sentimientos, costumbres humanos que transmiten errores conceptuales graves, como por ejemplo una fotocopia con dibujos de animales cuyas expresiones denotan diferentes estados anímicos o la actividad sobre el desarrollo de una semilla que parte de una poesía de un libro de 2º año donde la semilla aparece bajo tierra con un chupete. No hay consigna, pero se infiere que el alumno deberá describir aquello que observa en el dibujo. Las imágenes de la semilla y su crecimiento son animistas y la información que aportan no es válida ya que no se atiende a los conceptos de la Biología.

Destacamos también las actividades propuestas como “investigación” las cuales consisten en buscar imágenes relacionadas con el tema y pegadas en el cuaderno. La “investigación” es interpretada solo como búsqueda de imágenes relacionadas al tema. Otra tarea e “investigación” pide fotos recortadas de animales y responder a preguntas ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Qué come? Estas mismas imágenes y consignas se emplean en Lengua para trabajar descripción.

En menor proporción, la lectura de imágenes tiene como propósito la comparación, la descripción, la identificación de elementos claves. Así, por ejemplo, se les solicita a los alumnos/as observar imágenes de Bariloche y Buenos Aires y analizar sus semejanzas y sus diferencias. En este caso las imágenes aportan información al tema en estudio: características de las zonas urbanas. También se analizan croquis y planos, en algunos casos desarrollando las actividades extractadas de los manuales escolares. La representación plana permite iniciar a los niños y niñas en la conceptualización de algunos conocimientos espaciales (posición, dirección, forma). Esta aparece por ejemplo, en una tarea donde la docente presenta dos imágenes extraídas de un libro de primer ciclo: en la primera se observa la casa de Antonio vista frontalmente y, en la segunda, la misma vivienda vista desde arriba, para trabajar la noción de plano. Hay ausencia de lectura de gráficos y tablas tanto en Ciencias Sociales como en Matemática.

Procesos cognitivos implicados

Desde la perspectiva que se asume en este trabajo, promover un pensamiento implica predecir, imaginar, transformar la organización de la información, mediante organizadores gráficos, resúmenes, ilustraciones, gráficos, predicciones, entre otros. Asimismo, se favorece el pensamiento, cuando se estimula la comparación, búsqueda de relaciones al interior de la información que ofrece un texto (en sentido amplio) o una situación. Sin embargo, podemos destacar solo algunos casos en los que las tareas de lectura/escritura promueven funciones cognitivas más relevantes a partir de estrategias didácticas que incluyen diversos tipos de lenguaje en su presentación. Uno de los escasos ejemplos hallados muestra que la docente para abordar el tema familias emplea diversas estrategias didácticas y variedad de tipos de fuentes (imágenes, textos informativos, mapas, cuadros comparativos).

Asimismo, solo en un 30% de los cuadernos analizados, y solo en Ciencias Sociales, se inicia a niños y niñas en la confección de croquis y planos (por ejemplo de sus viviendas), o a interpretar la información de los mismos, tarea relevante en cuanto que implica procesos cognitivos como la evocación representativa y la construcción o empleo de significantes diferenciados.

Los procesos cognitivos puestos en juego en las actividades que se reflejan en los cuadernos y en las cuatro áreas de este estudio son, en mayor medida, localizar información y describir. Y en menor medida, clasificar, comparar. No se promueve la explicación ni la puesta en juego de estrategias de lectura y escritura.

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Desde el marco conceptual que guía nuestro trabajo, leer y escribir son herramientas culturales, saberes que exceden el conocimiento del sistema alfabético y sus normas. Leer es un proceso de construcción del significado de un texto mediante la interacción y coordinación de informaciones que provienen tanto de los contenidos del texto, como del lector. Escribir es producir un texto con intención comunicativa que respete tanto las condiciones lingüísticas y textuales como las pragmáticas. (Henaó, A.; Ramírez, S.; y Giraldo, L. 2003). Partiendo de esta mirada, y enfocándonos en la alfabetización inicial, coincidimos con Delia Lerner (2001:9) en que “Para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores”. Prácticas de lectura y de escritura suponen actividades diferenciadas aunque se nutren y enriquecen mutuamente y se potencian cuando forman parte de

experiencias similares a las que tienen lugar en la vida social. Solamente así es posible lograr la meta pedagógica del proceso de alfabetización: la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada (Tolchinsky, 2007).

¿Cómo responder entonces a nuestro problema sobre cuáles son los actos de lectura y escritura que revelan los cuadernos? Volviendo al planteo inicial de los objetivos del presente estudio, podemos advertir —a partir de la descripción de las actividades del cuaderno de clase— que las propuestas alfabetizadoras del universo de escuelas seleccionadas muestran cierta heterogeneidad de concepciones. Por un lado, están las que privilegian el conocimiento del sistema de escritura desvinculado de los conocimientos sobre el lenguaje escrito y que, en consecuencia, obturan la posibilidad de que los niños y niñas entiendan el por qué y para qué leer y escribir. Se promueven situaciones descontextualizadas que están focalizadas en la identificación, copia y la repetición de ciertas unidades lingüísticas (letras, sílabas, palabras), que remiten a resabios de algunos métodos analíticos o sintéticos que aún perduran en las salas de clase. En otras ocasiones se escriben textos que solo tienen existencia dentro de la escuela como las cartas familiares para resumir contenidos de ciencias naturales, las noticias con contenido de ficción, entre otros. Por otro lado, en escasas propuestas — particularmente observables en cuadernos de tercer año— es posible reconocer cierto acercamiento a enfoques más actuales como los cognitivos socioculturales o psicogenéticos a través de actividades centradas en prácticas de lectura y escritura de textos completos que presentan cierta diversidad, en el marco de situaciones comunicativas concretas. Observamos por ende, la intencionalidad de propiciar situaciones que permitan a los alumnos y alumnas el conocimiento simultáneo del sistema de escritura y el lenguaje escrito. Si bien este segundo grupo de propuestas entiende el papel activo del/a aprendiz como gestor/a de su aprendizaje en un proceso de interacción e intercambio entre sus esquemas previos y lo desconocido que la escuela le presenta, esto no significa, como en ocasiones se ha interpretado y se ve en algunos cuadernos (escribir cuentos, noticias, resúmenes sin trabajo previo sobre las condiciones que enmarcan la tarea o el tipo de texto) un corrimiento de la tarea de enseñanza. Es por esto que estamos en condiciones de enunciar que en la mayoría de los casos, lo que se visibiliza es la ausencia de marcos teóricos claros que sustenten las prácticas de enseñanza y se sostengan coherentemente a través de las actividades que se proponen en los cuadernos. Por el contrario, es posible observar lo que ya ha sido señalado por Silvia González (2002) acerca de las "oscilaciones metodológicas" que frecuentemente presentan las prácticas docentes de alfabetización inicial.

En los primeros dos años del ciclo, parece predominar la concepción de que para que niños y niñas estén en condiciones de leer y producir textos completos, primero es necesario que dominen los conocimientos sobre el sistema de escritura a través de actividades aisladas carentes de todo valor comunicativo. Además, resulta notoria la falta de secuenciación en las actividades, hecho que contribuye a acentuar aún más el alejamiento de las prácticas reales del aula con las que se postulan a través de los

documentos nacionales y provinciales. En este sentido, la presentación de contenidos de ciencias queda sujeta al enfoque alfabetizador seleccionado para el área de Lengua. En relación con este último punto, los docentes suelen considerar que el escaso dominio de la lectura y la escritura que tienen niños/as de los primeros grados los inhabilita para abordar o escribir los textos de ciencias. Parece estar presente la idea de que hasta que los chicos no “aprenden a leer y escribir” en un sentido convencional no pueden acercarse a los textos que comunican información sobre temas ciencias y, tampoco, intentar escrituras sobre esos temas. Seguramente es por esta razón que en las clases de ciencias los niños tienen poca oportunidad de interactuar con textos significativos y relevantes para aprender acerca de la realidad social o natural. A la inversa, tampoco se piensa que los/as chicos/as “aprenden a leer y escribir mientras leen textos de Ciencias Sociales y escriben sobre temas de Ciencias Sociales” (González, Diana y Lotito, Liliana 2003) o de Ciencias Naturales. De esta forma, con la intención de respetar una supuesta simplicidad exigida por las “limitaciones del pensamiento infantil”, se abordan los aspectos más superficiales de la temática por medio de la presentación de textos didácticos cuyos autores intentan disminuir la distancia entre el lector y el texto usando un lenguaje no específico del área, sino más próximo al coloquial. (Espinoza, A.2009)

Cuando la lectura se relaciona con textos de ciencias, Espinoza A. (2009) enfatiza que ésta se transforma en una práctica compleja que no se aprende espontáneamente y para cuya enseñanza es necesario caracterizar tanto la práctica social relativa al campo científico y su divulgación, como los textos que se producen en el área. Más tarde, al poner en tensión los aportes de la psicología del aprendizaje y de la didáctica de la lectura podrán concebirse situaciones didácticas que contribuyan al acercamiento a los textos que las comunidades científicas han producido. Textos que requieren no sólo del dominio de un léxico específico sino de información no visual que permita a niños y niñas interactuar lo escrito para construir significados “... para apropiarse del lenguaje hablado en ciencia, que va mucho más allá del aprendizaje del vocabulario específico. En este sentido, Lemke (1998) explica que hablar ciencia es una forma particular de unir las palabras, formular preguntas, argumentar, razonar, generalizar; que permite compartir un determinado patrón semántico, es decir, una particular forma de establecer relaciones que llevan a construir un sentido particular de lo que se dice”. Sin embargo, nuestros datos muestran que al leer en las áreas de ciencias, los niños y niñas frecuentemente realizan un “barrido” superficial del texto guiados por la única finalidad de hallar las respuestas esperadas (Aisenberg, 2000). Localizan fácilmente la información requerida, pero responder bien no necesariamente implica comprender el texto. Subyace a estas prácticas escolares una concepción de la lectura como habilidad general, básica y transferible, aprendida de una vez y para siempre.

En relación con la escritura, abundan tareas de dictado y transcripción. Existe una notable trivialización (Zelmanovich, P., 1998) y desjerarquización de los contenidos de

ciencias. Es escaso el desarrollo de tareas creativas que den lugar a los niños a expresar por escrito lo que sienten, observan y desean desde dominios narrativos, descriptivos, interpretativos, desde su expresividad y su capacidad creadoras a pesar de que las corrientes didácticas actuales planteen que sólo a través de variadas propuestas de trabajo (lectura de narraciones, de fotografías, mapas, tablas, gráficos, planos, etc.) los/as alumnos/as puedan aproximarse a la puesta en acto de operaciones cognitivas básicas para todas las áreas del currículo.

En los cuadernos de tercer año la mayoría de las actividades se centra en la búsqueda de información específica en distintos tipos de textos informativos (enciclopedia, manual, fotocopias) y la elaboración de un texto escrito que sintetice las respuestas obtenidas. Así por ejemplo, se solicita a los alumnos que busquen información acerca de Manuel Belgrano, sobre la Independencia de nuestro país, sobre alimentos, gripe A y que luego elaboren un texto en el que se resuma lo averiguado. Asimismo, otro porcentaje importante de actividades corresponde a cuestionarios, para cuya resolución se deberá leer y localizar información en un texto dado por la docente (fotocopias o libro). Así por ejemplo, se solicita al niño/a que lea atentamente la fotocopia y luego responda acerca del origen de las primeras ciudades y en particular sobre el origen de la ciudad de Neuquén, acerca de las partes del cuerpo humano, de animales domésticos y salvajes. Se parte “del presupuesto de que los/as alumnos/as de tercer año del ciclo ya saben leer y escribir y que, por lo tanto, pueden aplicar estas habilidades escolares básicas a todo tipo de áreas y contenidos” (Prat, 1998). En este sentido, se supone que se enseña y se aprende a leer en los primeros años de la escuela y, exclusivamente, desde el área de Lengua. Una vez adquirida, la lectura se constituye en un medio ya dado para el aprendizaje de nuevos contenidos y deja de ser objeto de enseñanza. En función de ello, las dificultades del alumnado para leer textos de ciencias sociales y naturales no se consideran inherentes al trabajo en el área sino que son conceptualizadas como un déficit restringido a esa habilidad básica del sujeto.

Es responsabilidad de las propuestas para la enseñanza de Matemática iniciar a alumnos/as en la lectura de las diferentes formas de representación y en el trabajo desde las propiedades y no únicamente desde la representación, en virtud de que la actividad matemática es una actividad de modelización por medio de la cual los alumnos aprenden a actuar sobre la realidad valiéndose de un aparato teórico (Sadovsky, 2005). Privar a niños/as del acceso al mundo de relaciones de hipótesis pone en riesgo las posibilidades de apropiación de nuevos conocimientos matemáticos convirtiendo al aprendiz en un sujeto dependiente y no en un ser autónomo capaz de generar conocimiento por sí mismo.

La escritura involucra dimensiones socioculturales, lingüísticas, y comunicativas. Empero, es frecuente que las prácticas escolares ignoren estos aspectos esenciales de la escritura, convirtiéndola en un ejercicio mecánico de reproducción textual cuyo único destinatario es el docente. Para que la escritura recupere su verdadero sentido y

valor, es necesario que su enseñanza incorpore situaciones interactivas variadas y contextos reales de comunicación. En Lengua tienen lugar también ciertas prácticas de escritura vinculadas a la experimentación con la Lengua (Alvarado, 2003) a partir de consignas que posibilitan el juego, la invención y la imaginación. Estas prácticas generan experiencias importantes en la conquista de la escritura (Finocchio, 2008) y en la búsqueda de una voz propia de parte de los alumnos y alumnas a la vez que los acerca a la lectura de literatura. En contraste, percibimos como una constante la falta de actividades que lleven al niño a escribir en Ciencias y en Matemática.

Con respecto a las imágenes como instrumentos semióticos y su implicancia en las prácticas alfabetizadoras así como en el desarrollo de procesos cognitivos, el relevamiento de estas imágenes y de las tareas propuestas en torno de las mismas permite afirmar que, en general, no se considera la importancia crucial que representan en la formulación de anticipaciones que contribuyen a la construcción de sentido en la lectura ni su potencialidad provocadora de múltiples significaciones en contextos de producción de textos. La fotografía, el dibujo, los planos, los gráficos, etcétera, son especialmente importantes para las ciencias y la matemática ya que se trata de herramientas semióticas que permiten construir conocimientos a través de las operaciones cognitivas como la observación general del fenómeno, la observación de detalles, la comparación, la explicación y las relaciones que se puedan establecer a partir de ellas. Sin embargo, es importante aclarar que si bien el trabajo con iconografía es importante, debemos preguntarnos en primer lugar si las imágenes interrogan los saberes de los niños; si las mismas aportan conocimiento al tiempo que mostrar imágenes contextualizadas (grabados de época, litografías, ilustraciones de libros, fotos de cuadros, de paisajes, de animales y plantas) que permitan realizar una reconstrucción de época o del ambiente lo más fiel posible.

En síntesis, podríamos decir que —salvo en un 5% de la muestra— no se observan actos genuinos de lectura y escritura que promuevan el desarrollo de operaciones cognitivas y el contacto con diversas herramientas semióticas. Como una constante se da la falta de actividades que lleven al niño a escribir en ciencias. Y si se piensa en lectura, no existen otras que no sean las lecturas de las consignas, las indicadas en las fotocopias o la búsqueda en el diccionario de palabras relacionadas a los temas tratados. Es necesario entonces, como afirman Jorba, Gómez y Prat (1998) “...promover el desarrollo de capacidades cognitivo lingüísticas mediante situaciones didácticas que comporten la elaboración de producciones orales y escritas y, de manera progresiva, hacer a los alumnos conscientes de los procesos que movilizan... No se trata tanto de prever actividades de aprendizaje específicas como de tener en cuenta, en las actividades de las distintas áreas, la dimensión del lenguaje” y de incluir en el aula el tratamiento de diferentes tipos de recursos: formas sencillas de representación de los espacios y de las secuencias temporales, lectura de imágenes, búsqueda de información en textos apropiados, lectura de objetos, salidas o experiencias directas con el objeto de indagar acompañados de la formulación de

buenas preguntas. Al interactuar con distintos lenguajes, alumnos/as podrán desplegar distintas estrategias cognitivas que les permitan reformular sus ideas, contrastarlas con las evidencias, relacionar datos particulares con situaciones de carácter general, interpretar la información según diferentes criterios, ponerse en el lugar de otros sujetos, en circunstancias y contextos diversos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estudio que hemos realizado nos ha permitido identificar que aun cuando numerosas investigaciones (Colomer, 1993, Teberosky, 1995; Ferreiro, 1994; Lerner, 1996; Vázquez de Aprá y otros, 1994, Rockwell, 1982, Kaufman, 1988, 1993, 1994; Braslavsky, B, 1986 Borzone, 1987, 1994, entre otras) y documentos oficiales (La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada, 2002; NAP, 2004; Cuadernos para el aula, 2006; Documento Curricular para la Escuela Primaria Neuquina. Primer Ciclo, 2006) enfatizan que el primer ciclo de la Educación Primaria tiene como función garantizar a las nuevas generaciones el ingreso a la cultura escrita a través de la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada, en las escuelas observadas permanecen instaladas modalidades que obturan y clausuran el acceso de niños/as a la cultura letrada.

La presencia en los cuadernos de actividades centradas en unidades sin significado (grafismos, letras, sílabas, grupos consonánticos) o en la lectura /escritura de números, palabras y frases descontextualizadas, permite poner en evidencia que, a pesar de que hace más de dos décadas investigadores, teóricos y equipos técnicos de los ministerios de educación ponen el acento en la circulación de verdaderos actos sociales de lectura y escritura, en las escuelas observadas siguen fuertemente arraigadas prácticas mecanicistas que solo poseen entidad dentro del ámbito escolar y postergan la apropiación de estrategias cognitivo-lingüísticas necesarias para la construcción de conocimientos en todas las áreas curriculares. Debemos admitir entonces que la escuela no ha podido saldar una deuda pendiente: la participación activa de los miembros más pequeños en las prácticas letradas de su comunidad y el contacto fluido con diversos objetos de sentido (imágenes, gráficos, mapas, planos, tablas...). Asimismo, se hace necesario asumir que el problema detectado atañe a todos los espacios curriculares ya que la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria debería formar parte de un proyecto alfabetizador institucional en virtud de que la formación de participantes activos en la cultura escrita debe realizarse también desde áreas curriculares en las cuales el uso de la lengua y de los textos responda a propósitos que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura en sí mismas. (Colomer, T. 1993).

Sin embargo, los datos empíricos muestran que esta propuesta ha tropezado con escollos importantes para atender los requerimientos de la diversidad y autenticidad

de textos así también de las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas. Las áreas curriculares desafían a comprender y producir textos de distinto contenido temático y a adquirir léxico específico, organizaciones textuales propias de cada campo disciplinar y maneras de leer adecuadas a distintas disciplinas. Este desafío se ve empañado, como ya lo planteara Liliana Tolchinsky (2008) por el uso exclusivo de un libro de texto que a menudo homogeniza las formas discursivas y borra las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. Cuando se acercan a los textos, los/as niños/as leen frecuentemente escrituras producidas por el maestro (o por autor/es del libro escolar) con el fin de reproducirlas de inmediato en la respuesta a una consigna. En los cuadernos observados no se ofrecen oportunidades para interactuar con el texto. De este modo, quedan obturadas las posibilidades de construir significados. Urge, por ende, la necesidad de superar la disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a leer o a escribir y aquellos otros momentos en los que se necesita leer y escribir para aprender contenidos de Ciencias Sociales, Naturales y Matemática.

En otro orden de cosas, vemos como la deslocalización y destemporalización entran en la cultura escolar como rasgos de este siglo XXI. Que en la actualidad, los niños y las niñas vivan rodeados variedad de imágenes no implica que posean la capacidad de entenderlas o las herramientas para una lectura crítica de las mismas. Si bien el lenguaje de la imagen es un recurso visual de amplias posibilidades educativas que más allá de su carga motivacional permite la interpretación y construcción de realidades, en los cuadernos de los/as estudiantes la imagen aparece tras la forma infantilizada y animista, a menudo con estereotipos y mensajes contrarios a los valores que se quieren promover o con notable presencia de descontextualización. Las imágenes en 3D y/o satelitales, infografías, fotografías, gráficos de barras, entre otros no son recursos tenidos en cuenta por las/os docentes al planificar actividades para la enseñanza en los cuadernos. Lo anterior muestra que, en general, el uso de la imagen en las clases de Ciencias no posee un valor educativo (Feldman, D. 2004) y desmerecen la posibilidad de promover en niños y niñas el pasaje de una mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisidora, inquieta y crítica del mundo social y natural.

Por otro lado, podemos apreciar que en la mayoría de los cuadernos prevalecen las “actividades elegidas, adaptadas, decoradas y fotocopiadas” (Finocchio, S.2008) que se pegan en los cuadernos. Estas actividades de libros de texto y/o revistas pedagógicas que ofrecen recortables y “fotocopiables”, permiten no solo trabajar con los saberes disciplinares sino poner en práctica la dimensión gráfica asociada con el ritmo y la velocidad. Se trata, como afirma Silvia Finocchio (2008) “...de un nuevo estatuto del cuaderno de clase o de la carpeta en el que el cortar y pegar parecen convertirse en un puente cultural hacia el mundo de las nuevas tecnologías”.

Considerando a niños/as como sujetos del aprendizaje, desde la Psicología se enuncia la relevancia de los primeros años de la vida escolar para la conformación de esquemas

que permitan a niños/as conformar una visión de mundo y explicar cómo funciona. Del mismo modo, se plantea que en este siglo signado por la continua producción de información, los/as aprendices deben aprender a buscar, analizar y seleccionar información, para construir saberes y apropiarse de los contenidos de las disciplinas escolares. Sin embargo, las actividades que se registran en los cuadernos analizados muestran que leer y escribir no tienen relación con la construcción de sentidos ni de conocimientos. Por su parte, Hébrard (1994) sostiene que en la escuela chicos/as pasan (quizás deberíamos resaltar que tendrían que pasar) del lenguaje de la acción (que es natural) al lenguaje del relato y la explicación. En esta dirección, la escuela tiene como función indelegable ayudar a “decir”, a explicar la experiencia escolar, “desescolarizando” las actividades. Es decir, generando espacios donde leer y escribir se orientan a buscar, registrar, procesar y producir información. Esto es, a “usar la lengua en la escuela” como dice Liliana Tolchinsky (2008).

Ante los resultados de este estudio cabe preguntarnos por qué las teorías sociopsicolingüísticas y aportes epistemológico-didácticos de las últimas décadas no han logrado afiliarse con procedimientos fértiles a la hora de intervenir en la acción pedagógica, excepto en algunas aulas donde se pueden percibir propuestas contrahegemónicas que no suelen tener continuidad. Lo que nos planteamos como reflexión es la necesidad de repensar y debatir, desde los Institutos de Formación Docente, cómo se constituyen verdaderas innovaciones de las prácticas de enseñanza a partir de las transformaciones y reconstrucciones de los saberes que cada docente y cada institución ha ido construyendo en su historia. Quizás, Institutos de Formación Docente y escuelas asociadas debemos iniciar un camino conjunto, de mutuo enriquecimiento donde más allá de propuestas de desarrollo profesional, el Nivel Superior pueda ofrecer acompañamiento en un proceso en el que los/as maestros/as sean los principales agentes en su proceso de profesionalización al tiempo que construyen desde la experiencia, entendida en el sentido que le otorga Larrosa (2003), marcos interpretativos para la puesta en acto de situaciones de enseñanza.

CONCLUSIONES

Volviendo al planteo inicial de los objetivos que guiaron nuestra investigación

- Describir las tareas relacionadas con la lectura y la escritura presentes en cuadernos y textos escolares de alumnos de primer ciclo de la Educación Primaria a la hora de leer y escribir en diferentes áreas del currículum.
- Analizar la relación existente entre la presencia de los distintos lenguajes que se emplean en las aulas del primer ciclo de la Educación Primaria, los actos sociales de lectura y escritura y las funciones y /o procesos cognitivos que promueven

Y retomando nuestro supuesto inicial de que en las aulas del primer ciclo de la Educación Primaria existía ausencia de verdaderos actos de lectura y escritura que permitan comprender el uso de diferentes "objetos de sentido" (palabra escrita, fotos, mapas, infografías, diagramas...) en sus múltiples papeles sociales tales como la documentación, la comunicación de experiencias, el testimonio, el registro auxiliar de la memoria, la expresión de sentimientos, la sistematización de un proceso, entre otros, podemos decir que:

- a) En los cuadernos de clase analizados, observamos que aun cuando las propuestas alfabetizadoras muestran cierta heterogeneidad de concepciones, predomina la concepción de que primero es necesario que los niños y niñas dominen los conocimientos sobre el sistema de escritura para luego estar en condiciones de leer y producir textos completos. Por ende, existe un claro alejamiento de las prácticas pedagógicas del aula con las que se postulan a través de los actuales enfoques que enfatizan la formación de lectores y escritores. Se desprende entonces que con frecuencia, las prácticas escolares ignoran que leer y escribir involucran dimensiones socioculturales, lingüísticas, y comunicativas y que deben asumir en el aula las funciones que tiene fuera de la escuela.
- b) Para aprender Ciencia es preciso apropiarse de un modo de hablar acerca del mundo. La lectura y la escritura son, en este sentido, herramientas fundamentales para acceder a los conocimientos científicos y a los modos de hablar de cada ciencia. Considerando que los cuadernos analizados muestran escasez de actividades que lleven a niño/as a leer y escribir para aprender Ciencias y Matemática, se pone de manifiesto que enseñar a leer y escribir para aprender es una responsabilidad que la escuela debe asumir. Se hace necesario, entonces, articular saberes producidos desde distintos campos disciplinares y didácticos para que la lectura y la escritura sean responsabilidad e todas las áreas curriculares.
- c) Con respecto a la presencia de diferentes lenguajes, esencialmente de la imagen, podemos advertir que a menudo se ignora el potencial informativo y representativo de los lenguajes iconográficos. Las imágenes descontextualizadas, animistas, simplistas que circulan en las aulas, lejos de ser recursos para el aprendizaje significativo trivializan, banalizan y desjerarquizan los contenidos disciplinares. La lectura y escritura con diversidad de sistemas semióticos, muchos de los cuales están presentes en el currículo escolar como contenidos y como herramientas para el aprendizaje (signos lingüísticos, matemáticos, diagramas o mapas, entre otros), debe afrontarse desde las diversas disciplinas como medio de aprendizaje para aprender los conocimientos de las diferentes áreas y como objeto de enseñanza en sí mismo.
- d) De las consideraciones anteriores se desprende que los procesos cognitivos puestos en juego en las tareas que reflejan los cuadernos son, en mayor medida, localizar información, transcribir datos, identificar y enumerar; y, en menor medida, clasificar y comparar. No se promueve la explicación.

Las conclusiones precedentes nos permiten reflexionar que la gramática escolar, lo que se hace en la escuela (Chartier, 2000) es una dimensión que merece ser investigada en profundidad desde los ISFD.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas". En Revista Propuesta Educativa Nº 26. Argentina: FLACSO. Ediciones Novedades Educativas.

Alisedo, G., Melgar, S. & Chiocci, C. (1994). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R., Dicker G. & Frigerio, S (2007) (Comps.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

Benejam, P., Quinquer D. (2004). "La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo lingüísticas" Cap. Nº 6: Aplicación de la propuesta en las áreas curriculares. En: Jorba, J.; Gómez, I. & Prat, A. Hablar y escribir para aprender. España: Síntesis. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bettelheim, B. (1981). Aprender a leer. Barcelona: Crítica.

Borzone, A. y Gramigna, S. (1987). Iniciación a la lectoescritura. Buenos Aires: El Ateneo.

Borzone, A. M. (1995). Leer y escribir a los cinco. Buenos Aires: Aique.

Borzone, A. (2001). ¿Qué aprenden los niños cuando aprende a hablar? Buenos Aires: Aique.

Braslavsky, B. (1992). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz.

Braslavsky, B. (1992). La escuela puede. Buenos Aires: Aique.

Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Broitman, C. (1999). Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bronckart, J. (1985). Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza? Paris. UNESCO

Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cassany, D. (1987). Describir el escribir. Buenos Aires: Paidós.

Castedo, Mirta (2000). "Leer y escribir en el primer ciclo EGB". En Kaufman, A. (Comp.). Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Santillana.

Chartier, A.M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A-M., Hébrard, J. (1994). Discursos sobre la lectura: 1880-1980. Barcelona: Gedisa.

Colomer, T. (1997). La formación del lector literario. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Coll, C. (1988). Psicología y currículum. México: Paidós.

Desinano, N. (1994). Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3er. Grado. Rosario: Homo Sapiens.

Dewey, J. (1946). Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.

Diker, G., Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I., Gutierrez, D. (2006). Educar la mirada. Políticas pedagógicas de la imagen. Buenos Aires, Manantial.

Espinoza A., Casamajor, A. & Pitton, E. (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires: Paidós. Voces de la Educación.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1978). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro; E., Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro E., Gómez Palacio, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Ferreiro E. y otros. (1991). Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Ferrerio, E. (2003). Alfabetización, Teoría y práctica. México: Siglo XXI editores, (3ª Ed.)

Ferreiro, E., Pontecorvo C. Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. (1996) Caperucita Roja aprender a escribir. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E., Gómez Palacios, M. (Comp.) (1986a). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1986b). Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1989) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México: Siglo XXI.

Irwin, J., Doyle, M. A. (1994). Conexiones entre la lectura y la escritura. Aprendiendo de la investigación. Buenos Aires: Aique.

Finocchio, A. M. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares, Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, S. "La nueva trinidad pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales". 7º Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Fons Esteve, M. (2004). Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1985). La importancia de leer y el proceso de liberación. (3ª Ed.). Colombia: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaspar, M., González, S. (2006) Cuadernos para el aula. (Lengua 1º, 2º y 3º año). Buenos Aires, M. E. C. y T.

Gvirtz, S. (1999) Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. (2000) "La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas". En Gvirtz, Silvina (comp.) Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires: Santillana. Saberes Clave para Educadores

- Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: FCE.
- Jorba, J- Gómez, I y Prat, A (1998). *Hablar y escribir para aprender*. España: Síntesis. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. (1995). *Orientaciones para el maestro. Multilibro de 1º EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A., Rodríguez, M. E. (1993b). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. (1984). "Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita". En Castorina, J. A. y otros. *Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufman, A. M. y otros (1986). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Lemke J. L., (1996). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J (2003) "Sobre lectura, experiencia y formación". En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D; Sadovsky, P y colab. Wolman, S (1994)."El sistema de numeración: un problema didáctico". En Parra y Saiz (Comp.): *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Liceras Ruiz, A. (1998) *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada. España, Grupo editorial Universitario.
- Montserrat, B. y Montserrat, C. (2000). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Montes, G. (2004) *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Plan Nacional de Lectura.

Ong, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petrucci, A. (2002). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Quaranta, M; Tarasow, P. & Wolman, S. (2003). "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas". En Panizza, M. (Comp.): *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Paidós

Sadovsky, Patricia (2005): "La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática". En *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. y Coll, C. (1996). *Los Profesores y la Concepción Constructivista*. En: *El Constructivismo en el Aula*. (pp. 7-23). Barcelona: Graó.

Teberosky, A. y Tolchinsky, I. (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.

Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1998). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito; procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Van Dijt, T. A. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós

Vygotski, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *obras escogidas*. Tomo III (orig.1931). Madrid. Editorial Visor.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1992) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Yuni, J.A.; Urbano, C.A. (2003). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Vol. I y II. Córdoba. Argentina: Brujas.

Wainerman, C-Sautu, R. (Comps.). (1997). La trastienda de la investigación. Buenos Aires:

Belgrano.Wertch, James (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Aprendizaje Visor.

Wray, D.; Lewis, M. (2000). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata.

Witrock; M. C. (Comp.). (1990). La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Artículos, investigaciones y ponencias

Aisenberg, B. (2005). *“La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”*. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26, Nº 3. Buenos Aires. Argentina.

Aisenberg, B. (2001). *“Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”*. Revista Iber Nº 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Barcelona: Grao.

Aisenberg, B. (2004). *“El aprendizaje escolar de la Historia a partir de la lectura: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”*. Presentación en Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Octubre de 2004.

Audigier, François (2003) *“Histoire et didactique de l’ Histoire”*. Documento de trabajo. Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Audigier, François; Philippe Haeberli. Université de Genève (2004). *« Des élèves, des images, de L’Histoire, de la Géographie, de la Citoyennete”*. En Journée d’études didactiques de l’histoire et de la géographie de l’IUFM de Caen, octubre 2004.

Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio; Larramendy, Alina (2003): *“Enseñar a leer textos histórico”*. Ponencia presentada en el “I Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales: ‘La enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto de crisis’”. Necochea, Provincia de Buenos Aires.

Borzzone, A., Diuk, B. et al (2002). *“El desarrollo de la escritura de palabras en el español: la interacción entre el conocimiento fonológico y el ortográfico”*. INTERDISCIPL

INARIA, Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Argentina, 2009, 26,1:95-1119.

Borzzone, A. M. y Signorini, Á. (1988). «*Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural*». *Lectura y vida*, Nº 9, pp. 5-9.

Borzzone, A. (2002). «*El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza*». *Lingüística en el Aula*, 5, pp. 29-48.

Borzzone, A. M. y otros (2005). «*Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza*». *Lingüística en el Aula*, 8, pp. 7-28.

Braslavsky, B. (2001). «*La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica*». *Novedades Educativas*. Año14, Nº 134, febrero de 2001, pp. 22-25.

Bronckart, J., Schneuwly, B. (1996). «*La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 61-80.

Camps, A. (1996). «*Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*». En *Cultura y Educación* 2, 43-57. Barcelona.

Camps, A. (1990). «*Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza*». *Infancia y Aprendizaje*, Nº 49, Madrid.

Castedo, Mirta (1995). «*Construcción de lectores y escritores*». En *Lectura y Vida*, Año 16, Nº 3, Buenos Aires.

Colomer, T. (1993). «*La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión*». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, julio/agosto, pp. 15-18.

Chada, M., Barale, C. (2003). «*Alfabetización Inicial y Práctica Docente*». Informe de investigación. Universidad Católica de Córdoba.

Chada, M del C. (2000). *Prácticas docentes y Alfabetización: Revista Alternativas*. LAE: Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Nº 20.

Chartier, A.-M. (2002). «*Um Dispositivo sem Autor. Cadernos e fichários na escola primária*». En: *Revista Brasileira de História da Educação*. No. 3. pp. 9-26.

Finocchio, S. (2005). «*La ciudadanía en los cuadernos de clase*». Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Formica, D., Favier, M., & Gómez, M. (2004). *“El cuaderno de clase y el pensamiento en el aula”*. Facultad de Educación Elemental y Especial. UN Cuyo. Argentina.
- Goodman, K., (1982). *“La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”*. Textos en Contexto Nº 2. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura. Argentina.
- Kaufman, A., Perelman, F. (1997) *“El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos (marchas y contramarchas de una investigación)”*. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. U.B.A. Buenos Aires.
- Kaufman, A., Perelman, F. (1996). *“La producción de resúmenes escritos”*. Facultad de Psicología. U.B.A. Anuario de Investigaciones Nº 4. Buenos Aires.
- Kaufman, A. M. (1993a). *“Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos”*. En Lectura y Vida, Año 14, Nº 1 Buenos Aires.
- Kaufman, A. (1994). *“Escribir en la escuela: qué, cómo y para quien”*. En Lectura y Vida Año 15Nº 3.
- Kaufman, A. M., Rodríguez Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *“Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”*. Infancia y aprendizaje, Nº 58.
- Kaufman, A. M. (1990). *“Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita”*. En Lectura y Vida. Año 11, Nº 2. Buenos Aires
- Lerner, D., Sadovsky, P. (2006). *“¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires?”*. Informe Final Investigación. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Porta, M. E. (2008). *«Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector»*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/?id_rubrique=417.
- Porta, María E. y Difabio, Hilda E. (2009). *«Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica»*. Revista de Psicología, vol. 5, Nº 9, pp. 55-77.
- Porta, M. E., Kraft, R. & Harper, L. (2010). *«Hemispheric Asymmetry Profiles during Beginning Reading. Effects of Reading Level and Word Type»*. Developmental Neuropsychology, vol. 35, Nº 1, pp. 96-114.

Rassetto, M. J. (2007). *“Lenguajes en enseñanza de las ciencias. Fundamentos y estrategias”*. Proyecto de investigación 2004-2007. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Río Negro.

Ressia, L. (2005) *“La construcción de escritores en primer ciclo de la escuela primaria. Una aproximación a través del análisis de cuadernos de clase”*. Tesis de Maestría. UNCO. Cipolletti. Río Negro.

Tolchinsky, L. (2008) *“Usar la lengua en la escuela”*. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 46.

Torres, M. (2003): *“Leer para aprender Historia”*. CD del III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Universidad del Comahue. Cipolletti. Río Negro.

Torres, M. con colaboración de Karina Benchimol, José Antonio Carabajal y Alina Larramendy (2005). Ponencia presentada en el 2do. Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales. Necochea. *“Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia”*.

Sadovsky, P. (2005). *“Cuando preguntan si sirve la Matemática, perdimos la batalla”*. Entrevista. Clarín Educación, 31 de julio 2005.

Documentos

Aisenberg, B., y otros (1995). *“Área de Ciencias Sociales: Una propuesta de propósitos y contenidos para el primer ciclo de la E. G. B.”*. Documento Curricular. Ciudad de Buenos Aires.

Bravin, C., Pievi, N. (2008) *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. INFD. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Boletín DINIECE Nº 3. (2007). Temas de Educación: *“Los formadores de docentes del sistema educativo argentino”*. IIPE - UNESCO y Área de Investigación DINIECE.

González, D., Lotito, L. (2003) *“Leer para aprender Ciencias Sociales en el Primer Ciclo”*. Materiales para la Capacitación. CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación) Escuela de Capacitación. Ciudad de Buenos Aires.

González, S. (2002) *“La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Melgar, S., González, S. (1999). *“Estado de Situación de la Transformación Institucional y Curricular”*. M. E. C. y T. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. Conclusiones del Seminario Regional Los IFD y la alfabetización inicial, balances y perspectivas.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. INFD. Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares para la Formación Docente. Lengua y literatura. Versión de junio de 2008.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de aprendizajes prioritarios Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de aprendizajes prioritarios Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *“Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”*, Buenos Aires, marzo de 2002.

Melgar, S., Botte; E. (2010). *“Cuaderno de sugerencias didácticas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial en los IFD”*. Buenos Aires, INFD.

Ressia, L.-Muñoz Fuentes, A. (2006-2007) Documento Curricular para la escuela primaria Neuquina. Área Lengua. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORADOS DE DANZA CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA Y EXPRESIÓN CORPORAL: LOS USOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

PROYECTO N° 525

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Griselda Luz Montenegro

Integrantes: Fabiana Andrea Giorgio, L. Amine Habichayn, Pablo Ruiz Díaz,
Cecilia Kolic, Natalia Perez, Mariana Gericke

Instituto Superior Provincial de Danzas N° 5929 “Isabel Taboga”, Rosario,
Santa Fe

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se concentra en los Profesorados de Danzas Clásicas, Contemporáneas y de Expresión Corporal del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga”, de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Inscripta en la problemática de la enseñanza de lenguajes artísticos del movimiento en la Educación Superior, se focalizó en la descripción de prácticas de lectura y escritura en el contexto de la tensión existente entre dos campos discursivos: el del Arte y el de la Pedagogía.

El proceso de transformación curricular devenido luego de la sanción de la Ley Federal de Educación dotó a los institutos de una identidad centrada *exclusivamente* en la Formación Docente, con la destitución de la terminalidad del interpretariado. Se incluyeron nuevos espacios para la producción artística y se incrementó y amplió el campo de la formación pedagógica, con el objetivo explícito de fortalecer la calidad de la formación docente. Este proceso fue vivido por los Institutos como un debilitamiento de su identidad disciplinar (INFD, 2008) acrecentándose así un modo de relación de subordinación y jerarquización de un campo discursivo respecto del otro: la Pedagogía como discurso racional que permite el acceso a la experiencia sensible (Diker, 2007), marca fundacional de la conformación de estos campos discursivos.

Las particularidades del campo del arte, su modo de conocer y su forma de producción, caracterizadas por la oralidad antes que por la escrituralidad, presentacional y representacional antes que proposicional, polisémicos y ambiguos, entran en conflicto con la impronta textocentrista (Pavis, 2000) de los contextos escolares. La pregunta en torno a qué se concibe como texto en uno y en otro campo discursivo resulta crucial en la formación docente de estas disciplinas.

La cuestión central que recorre esta investigación se refiere a *los usos particulares de la lectura y la escritura que hacen los docentes de estos profesorados*, habida cuenta de una doble competencia requerida: la producción artística y la reflexión crítica y conceptual sobre su propio campo, y los saberes y prácticas pertinentes a las tareas de enseñar. La *alfabetización académica* en tanto categoría que alude al proceso de inclusión de los estudiantes en la cultura académica disciplinar, nos permitió describir modos específicos de lectura y escritura, la funcionalidad que estos adquieren y los formatos en que se estos se expresan.

Las prácticas de lectura y escritura en la formación docente de profesores de artes del movimiento es un área vacante en la investigación pedagógica. Esta ausencia no es sorprendente si se tiene en cuenta que la formación docente es un área de interés relativamente nueva con relación al campo de las artes del movimiento. No obstante, hemos relevado investigaciones en torno a la lectura y la escritura en distintos campos disciplinares, con el objeto de visualizar cuáles han sido las variables estudiadas en cada caso, y analizar la incidencia del campo disciplinar con relación a las prácticas de la lectura y la escritura.

El trabajo de Carlino (2005) ha planteado que cada disciplina posee una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual propias. El reconocimiento de estas características, afirma Carlino, evidencia la necesidad de orientaciones precisas sobre cómo enfrentar la lectura y la escritura en la Educación Superior. A partir de las producciones de Carlino, se han multiplicado las investigaciones empíricas que intentan dar cuenta de distintos aspectos de ese proceso.

Galvez Zambrano (2008) desarrolla una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión textual a estudiantes universitarios de educación física, que parte de la consideración de las dificultades que supone la formación superior es esta disciplina. El trabajo señala que los estudiantes de estos programas suelen privilegiar la formación física, motriz y deportiva, siendo los aprendizajes más significativos aquellos basados en la repetición, el entrenamiento y la memorización (en tanto mecanización) porque lo que se busca es el dominio técnico del cuerpo, de las tácticas y estrategias deportivas. Es decir que el aprendizaje se concentra en el aprender a hacer, por lo que la lectura no es considerada importante para los estudiantes “porque el aprendizaje se logra por otros medios” (2008: 277). Galvez Zambrano concluye explicitando la necesidad de elaborar propuestas metodológicas que promuevan un acercamiento a las temáticas propias de la disciplina y los intereses de los alumnos. Se consideró pertinente la inclusión de este último trabajo, por ser el único en el que se destaca como particularidad el aprendizaje con el cuerpo, en su calidad de saber práctico (INFD, 2008) aunque la naturaleza del mismo no lo hace comparable con el de los lenguajes artísticos del movimiento.

La Ley Federal de Educación habilitó la inclusión de espacios novedosos para la producción y enseñanza artística, con el objeto de superar formas fragmentadas de pensamiento que la escuela históricamente ha producido bajo la concepción moderna de una racionalidad objetivada que incentivó principalmente aprendizajes que separaron las artes de las ciencias (INFD, 2008). En tal sentido, los actuales desarrollos teóricos recuperan la potencialidad del discurso artístico en la medida en que son considerados como formatos simbólicos (en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal). Tal como afirma Gyldenfeldt (2008: 33): “(...) una obra de arte es un signo, es decir, un lugar de articulación de significados a descubrir mediante un esfuerzo de interpretación, *lo cual obliga a entrenarse en nuevas competencias dentro del campo de la expresión estética*”⁴⁵. Actualmente, dado el proceso abierto de cambio curricular en la Formación Docente de los Profesorados de Artes, los profesorados artísticos requieren insumos teóricos y empíricos que permitan reorientar la intervención pedagógica tanto de sus espacios disciplinares, como de los pedagógicos-didácticos, atendiendo a la existencia del doble recorrido que caracteriza a la formación del docente de Arte. Vale la pena señalar que, en la Provincia de Santa

⁴⁵ El destacado es nuestro.

Fe, los Profesorados de Danzas Clásicas, Contemporáneas y de Expresión Corporal del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga”, son los *únicos de carácter estatal y público*.

Las prácticas de lectura y escritura en los Profesorados aludidos fueron indagadas desde la convergencia de tres campos discursivos: el campo artístico, el campo de la didáctica especial y el campo de la alfabetización académica. Sin embargo, por razones de espacio, y atendiendo a que se cuenta con amplios antecedentes en el estudio de culturas académicas organizadas alrededor del texto escrito, el equipo focalizó el análisis de los resultados obtenidos en lo referido a las comunidades de las artes del movimiento, el cual constituye un área de vacancia en la investigación educativa.

Escogimos un diseño cualitativo y los datos se produjeron a partir de fuentes documentales existentes (producciones escritas de alumnos) y fuentes primarias (entrevistas grupales, observaciones de clase y registro fílmico).

Comenzamos caracterizando el conocimiento artístico como un modo de pensar por el cual se perciben las diferencias, las síntesis y la globalidad (INFD, 2008). Esta descripción supone el abordaje de diferentes modos de lectura y escritura que albergan la metáfora, la imagen y el movimiento como sus principales protagonistas. El concepto de “cultura académica” (Carlino, 2006; 2008) permitió describir y analizar las modalidades particulares de elaboración y transmisión del discurso artístico en el contexto de la formación docente. Esta perspectiva reconoce la dimensión sociocultural de las prácticas de lectura y escritura, que no es reducible a formatos universalizables. El presente trabajo implicó el abordaje de las formas sociales propias de uso de la lectura y la escritura en los lenguajes artísticos del movimiento.

Hemos utilizado el concepto de “lectura” en sentido amplio, no restringido a la lectura de los signos gráficos. Por eso, consideramos modos de lectura de imágenes, de gestos, de posturas, etc. como formas de producción de significados, tal como lo postulan Arizpe y Styles (2002). En la lectura de imágenes intervienen aspectos como el color, la línea, el sentido estético, el paisaje sonoro y visual, la metáfora. La inclusión de un sentido amplio de lectura se fundamenta en que parte de las prácticas de alfabetización en la formación docente de este Profesorado remiten al trabajo con imágenes provenientes de las artes y por la propia experiencia subjetiva y sensorial de los sujetos de esta comunidad.

La noción de “texto” retoma lo propuesto por Ducrot y Todorov (1990) al postular que el texto es una unidad demasiado compleja y que no puede ser reducida a tipologías. Al afirmar la significación como aquello que le confiere unidad al texto, destacan su carácter plurisemiótico y esta denominación no remite prioritaria, ni exclusivamente, a lo escrito. En tal sentido, hemos reservado el término “textocentrismo” para referirnos a las posiciones que asumen al texto escrito como modalidad fundamental de transmisión en los contextos escolares. Pavis (2000) advierte que la práctica escénica

es, en tanto práctica artística, “estrictamente imprevisible desde la perspectiva del texto”. A los efectos de la presente investigación, esta categoría permitirá abordar las prácticas de alfabetización en sentido amplio, no restringiéndolas a su dependencia respecto de textos escritos.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Para indagar los usos de la lectura y la escritura que realizan los docentes de los Profesorados de Expresión Corporal y Danzas Clásicas y Contemporáneas, utilizamos tres procedimientos para la obtención de los datos: selección de producciones escritas de los alumnos, realización de entrevistas grupales e individuales a docentes de ambas carreras, observaciones no participantes y registro fílmico de clases.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos se estructuraron según tres ejes: la escritura, la lectura y el texto en los lenguajes artísticos del movimiento. En los dos primeros tópicos se identificaron prácticas, formas de uso, concepciones y sentidos posibles. Un hallazgo que consideramos general, y que atravesó todo el proceso investigativo, fue la analogía permanente que se establece entre texto y movimiento. A este aspecto dedicamos el último punto de este apartado.

La escritura

Se solicitó a los docentes de las cátedras del Campo de la Formación Específica y de los Trayectos de las Prácticas materiales escritos por sus alumnos que pudieran ejemplificar el tipo de trabajo que se proponen en el aula. Se compilaron un total de 96 trabajos; un número reducido de estos se obtuvo a través de la Biblioteca del Instituto. En todos los casos se trata de producciones escritas que son parte de las tareas habituales requeridas por los docentes. El relevamiento permitió una clasificación cualitativa de tres órdenes:

- a) La función formal que cumplen en el marco de la clase: trabajos prácticos, evaluaciones parciales e insumos para la producción artística y pedagógica⁴⁶.

⁴⁶ Algunos de ellos conforman parte del inventario de la Biblioteca del Instituto. En este caso, las producciones escritas acontecieron durante el cursado del cuarto año de ambas carreras y presentan como rasgo común un formato paratextual típico del canon academicista.

b) La lógica de pensamiento que los organiza: se identificaron dos grupos bien diferenciados. En el primero, la escritura es de carácter argumentativo y propositivo, circunscripto a contenidos objetivados, tales como las características de las distintas danzas, las trayectorias de referentes artísticos relevantes del campo, las corrientes artístico-estéticas, el análisis de la producción artística y la pedagógica⁴⁷. Dichos textos aluden a un estilo clásico de elaboración de los ámbitos académicos. Un segundo grupo está compuesto por escritos usados como insumos para la composición artística. Aquí los textos escritos operan según el lugar que ocupan en el ejercicio compositivo. Se identificaron cuatro usos:

- *Como disparadores del proceso de producción escénica.* Uso de textos literarios (fragmentos de cuentos y novelas, canciones, poemas, entre otros) para iniciar al alumno en un registro de lo emocional⁴⁸. Otro caso lo constituye el recurso a técnicas de producción escrita (ejercicio de la escritura automática) como estímulo de la producción artística.
- *Para la experimentación de técnicas de composición propias del lenguaje.* En la investigación se registró una actividad de escritura denominada “la experiencia con el huevo”⁴⁹. Esta escritura constituye una guía evocativa de una exploración sensorial, cuyo requisito es lograr una rigurosa descripción sobre cada uno de los pasos. El material producido funciona como un guión del pasaje a una secuencia de movimiento. En otra observación, la propuesta de escritura es un registro perceptivo denominado “partitura”. Se dibuja la silueta del propio cuerpo y sobre la que se demarcan (mediante recorridos y símbolos que cada alumno uno inventa), cambios de energía, dinámica y niveles acontecidos. Otra propuesta de escritura es la confección de un afiche con tinta china que entrelaza la lectura de “Línea y punto sobre el plano” de Kandinsky (1998) y los trigramas del I Ching, con el objetivo de habilitar modos subjetivos de narración personal de un proceso compositivo⁵⁰.
- *Como registro de experiencias.* Indagación interna del sujeto que escribe, sin encuadrarse en formatos determinados. En la muestra relevada, no se hallaron indicaciones explícitas acerca del tipo de consigna solicitada, ni especificación sobre la orientación que debe adoptar la producción textual. Tampoco se

⁴⁷ Ejemplos de estos son los titulados como: “Relación escénica entre el teatro y la danza en el trabajo de Pina Bausch”; “Conocimiento en torno a la enseñanza de la Danza Contemporánea”, y aquellos cuyo desarrollo remite al análisis compositivo de una puesta en escena, o a la observación de una clase.

⁴⁸ Este trabajo tiene como objetivo desarrollar modos sensibles y subjetivos de representación, base de las capacidades interpretativas involucradas en la elaboración de sentidos estéticamente comunicables (INFD, 2010).

⁴⁹ Este ejercicio de composición fue creado por la coreógrafa Ana Itelman, pionera del Teatro-Danza en la Argentina. La transmisión de esta técnica se ha sido de carácter vivencial y a cargo de sus discípulos, por lo que no obran constancias de publicación alguna. Por estas razones, se solicitó a una de las docentes del lenguaje que aportara una descripción de la misma.

⁵⁰ Esta propuesta de trabajo se funda en la articulación de perspectivas culturales entre oriente y occidente.

explicitan criterios escriturales. Otra característica es la ausencia de bibliografía y citas. Prima la descripción de lo vivencial y lo subjetivo, la escritura como *captura* de una vivencia experimentada. Es una práctica que adopta los signos de un evento escritural y que se despliega en clave de narrativa biográfica. La escritura aquí, narra/describe/comenta una experiencia desde la forma y estilo de quien escribe.

- *Como organizador de la producción escénica.* En este caso, la escritura constituye un soporte de planificación para la puesta en escena. En un registro fílmico, puede observarse un grupo de alumnas que realizan una exploración compositiva desde el movimiento a partir de un objeto (silla). Intercambian comentarios en torno a la toma de decisiones que se consignan sobre el papel (gráficas espaciales y palabras o frases sueltas), a modo de indicadores para la acción.

c) Características paratextuales y estilos de escritura. Relativo a los formatos y soportes de la escritura. Se distinguen dos grupos bien diferenciados: por un lado, aquellos que responden a las marcas típicas de la academia: materia, consignas, autor, índice, tipo de trabajo (cuestionario, monografía, trabajo práctico) y bibliografía. Por otro lado, aquellos textos donde la escritura narra/describe/comenta una experiencia, a través de varios formatos, informalmente mezclados, sin referencias bibliográficas, ni apelación al uso de citas. Es común el cruce permanente de palabra/dibujo/esquema/fotos. Predomina la narración en primera persona/protagonista (en ocasiones hay alternancia de narradores en 1ª y 3ª de manera arbitraria). Se usa un estilo coloquial, que casi siempre evoca lo ocurrido en un afuera y su efecto en el interior de quien escribe y rememora una experiencia. Se usa vocabulario específico, relativo fundamentalmente a lo anatómico, lo sensorial y al movimiento.

Lectura

Se registraron dos tipos de prácticas lectoras. Las organizadas alrededor de prácticas textocentristas⁵¹ y aquellas propias de los lenguajes artísticos del movimiento. Los profesores entrevistados⁵² admiten que, en sus clases, la lectura tradicional ocupa un lugar subsidiario, pese a asignarle a esta un gran valor para la propia práctica profesional, así como para la formación académico-artística. En una observación se analizaron los procedimientos puestos en juego para la leer partituras y afiches: allí la

⁵¹ Dado que estas prácticas han sido y son objeto de estudio, hemos decidido, por razones de espacio, focalizarnos a la descripción de los resultados que se vinculan específicamente con la comunidad de los lenguajes artísticos del movimiento.

⁵² Pertenecientes todos al Campo de la Formación Específica de estas carreras.

lectura adoptó un sentido compositivo para la producción en el lenguaje⁵³. Se trató de un proceso de producción conjunta (por lo general, entre compañeros), consistente en “mostrarle al otro”. Lo que se muestra en estos registros gráficos-escritos es el propio proceso compositivo, personal y subjetivo. Por ser un registro del orden de lo sensible y lo perceptual, la posibilidad de leer comprensivamente depende de lo que pueda aportar su autor, tal como manifiesta una entrevistada “estos trabajos no lo podés leer y entender solo” (entrevistada N° 8).

El texto en los lenguajes artísticos del movimiento

Se constata la primacía hegemónica de una concepción polisémica de texto. Para todos los docentes entrevistados, la definición de este término no es reductible a la centralidad de la palabra escrita, ni a los clásicos soportes que la caracterizan, como el papel o la pantalla de la computadora. Texto aquí puede ser la palabra, pero también podrá serlo la imagen, el sonido, el movimiento, la escena y sus múltiples posibilidades de combinación. En estas coordenadas, una clase de Danza Contemporánea, de Expresión Corporal, de Composición o de Laboratorio del Movimiento⁵⁴, puede constituirse como un texto que “habilita múltiples posibilidades de lectura”⁵⁵. El tratamiento académico que se propone para dichas textualidades se encuentra directamente vinculado con el desarrollo progresivo habilidades y competencias interpretativas. La transmisión de estos saberes se materializa a través de una diversidad de estrategias ya descriptas en los puntos que anteceden, y a las que se les puede sumar el uso de la metáfora y la comparación como equivalencia configuradora del movimiento (“como una pompa de jabón”, “dibujamos garabatos en el aire”, “la cabeza erguida como si un hilo la sostuviera del techo”); la composición en dúos de secuencias de movimiento; juegos de coordinación y combinación; indagación tridimensional en el espacio de la línea, el punto y plano; la escritura automática y, en menor medida, apelaciones a usos clásicos de la escritura y la lectura, como recurso que favorece la conceptualización, como por ejemplo la confección de un glosario sobre nomenclatura de la Danza Clásica. Situaciones todas de interacción verbal y no verbal en las que se juega la posibilidad de transmitir e internalizar conocimientos disciplinares. En este marco, la función docente se organiza alrededor de acompañar/orientar la toma de decisiones que realizan los alumnos en sus propios

⁵³ La lectura y su relación con el sentido compositivo, emerge también en las expresiones de los profesores cuando describen su trabajo en clase.

⁵⁴ Las nominaciones aludidas corresponden a materias y espacios curriculares del Plan de Estudio de estas carreras.

⁵⁵ En la entrevista N° 1, realizada a un grupo de profesores del lenguaje, surgieron comentarios a favor de esta afirmación: “Pero, cuando uno habla de texto en la danza, la clase en sí es un texto”, “en la estructura de una clase ya hay una lectura posible”.

procesos de aprendizaje (con variaciones de estilo según se trate de Clásico, Contemporáneo o Expresión Corporal⁵⁶).

El cuerpo y sus movimientos también son textualizados gramática, sintáctica y semánticamente. Ritmo, forma, espacio, tiempo y energía, se combinan así en una red de prácticas, significados, símbolos y códigos que son enseñados y aprendidos, según la identidad de cada uno de estos lenguajes y bajo el principio epistémico del hacer por sobre el razonar: “las cosas las van a encontrar sin querer, no en el pensamiento sino en la acción.”. Hay un vocabulario específico, que refiere al movimiento, a lo sensorial, a lo anatómico y a un registro de lo sensible como soporte didáctico de la clase. En los resultados obtenidos hay innumerables evocaciones a dichas cuestiones: técnicas para producir el registro sensible; nomenclaturas universales y contextualizadas (aquellas que construye un grupo en particular para identificar un movimiento específico) que establecen relaciones uno a uno entre palabra y movimiento; ambientaciones sonoras, visuales y coreográficas. Aquí es el propio cuerpo⁵⁷ el medio exclusivo para la expresión poética. “Textos de movimiento”, así define una entrevistada los contenidos que se enseñan en los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica y cuyos rasgos más distintivos se vinculan con la fuerza presentacional de las artes del movimiento y su poética.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En consonancia con los ejes propuestos en el análisis descriptivo, la interpretación de los resultados se organizó de alrededor de dos núcleos: prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de lenguajes artísticos del movimiento y producción de textos de movimiento y prácticas de alfabetización. Este ordenamiento permitió sistematizar los rasgos más sustanciales que adoptan los procesos de alfabetización académica en los profesorados de Expresión Corporal y Danza Clásica y Contemporánea.

Prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de lenguajes artísticos del movimiento

Las producciones escritas fueron analizadas de acuerdo con los siguientes aspectos: formatos y soportes de presentación, lógica de pensamiento que las organiza y los fines pedagógicos para su realización. De la muestra relevada se desprende la

⁵⁶ En concordancia con lo señalado, los modos de conducir el aprendizaje presentan como rasgo común formas personalizadas de intervención. Sin embargo, mientras que los docentes de Danza apelan a marcaciones más intensas y taxativas, los profesores de Expresión las expresan en clave de sugerencia.

⁵⁷ Incluso en la dirección del trabajo áulico, los docentes apelan al uso de la primera persona: “...meto cabeza y miro el ombligo...”; “...me sostengo con las manos y dibujo círculos con las piernas y las rodillas.” (Observación N° 6)

convivencia de dos modelos escriturales bien diferenciados en la Formación Docente en lenguajes artísticos del movimiento: aquellos derivados de la tradición textocentrista (Pavis, 2000), propia de la academia universitaria; y un segundo grupo de producciones que presentarían, en sus rasgos más distintivos, una correspondencia plena con los principios que organizan el campo de las artes escénicas. Componen este segundo agrupamiento todos los materiales y trabajos cuya función de uso es la de ser insumo y soporte para la creación artística⁵⁸. En este contexto, las descripciones ofrecidas nos permiten indicar para todos los casos que, en la medida en que las prácticas de lectura y de escritura se inscriben dentro de un proceso de “acción para la creación”, operan como dispositivo epistémico que propicia la imaginación y el pensamiento creativo. La escritura ordena la lectura y viceversa. Ordena las competencias del docente y las del alumno. Son procesos intensos, complejos y relativamente progresivos que organizan la enseñanza y el aprendizaje de todo el Campo de la Formación Específica⁵⁹. Se trata de dispositivos de acción que interpelan los modos racionalistas de la escolaridad precedente y, como tales, son desestructurados y desestructurantes. La operación de lo sensible se nutre aquí del registro de lo cotidiano/ordinario para ponerlo en un orden de lo extra-cotidiano. Registro escrito de carácter inédito y subjetivo, que a su vez opera como soporte de la creación. La escritura es entonces una más entre las formas de comunicación que surgen de la experiencia de clase, de la lectura de los cuerpos y los ambientes, del cuerpo del otro, de la propia interioridad. En consonancia con lo señalado, la posibilidad de leer comprensivamente se articula alrededor de una semiología de objetos, códigos y símbolos específica a estos géneros discursivos. Para citar un ejemplo tomemos por caso el uso que hacen del término “lectura” los docentes de la Formación Específica: dicho término forma parte del código disciplinar a través del cual los docentes del lenguaje enumeran una serie de competencias interpretativas. Ya se trate de indicar una acción (“vos lees las manos”, “puede leerse...”, “¿qué leyeron?”), como de sustantivarla (“lectura coreográfica”).

Nos encontramos frente a un contexto de formación académica en la que coexisten prácticas diferenciales de lectura (según se trate del Campo de la Formación Inicial o bien de la Formación Específica). Dos modalidades de uso que podrían corresponderse con una cultura letrada y una cultura lectora, respectivamente. Carlino (2005), recupera la categoría de situaciones de lectura para identificar el conjunto de actividades áulicas que promocionan y acompañan el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. En la enseñanza de las artes del movimiento se asume un uso ampliado de la lectura, anclado en su función semiótica. Se lee la palabra escrita de la misma forma que se lee el espacio, el movimiento, el ambiente sonoro, el paisaje visual y todo aquello que entrene la actitud interpretativa de los alumnos. Esa “lectura

⁵⁸ Dichas producciones se encuentran reseñadas bajo el subtítulo “Escritura” (ítem “b”) del Análisis Descriptivo.

⁵⁹ En concordancia con lo señalado, los trabajos escritos compilados para la muestra dan cuenta de la preeminencia de este tipo de prácticas en los primeros años de las carreras observadas.

escenográfica”, define la estética y la dinámica de las clases a través del despliegue de situaciones de lectura a partir de las cuales se significan las prácticas disciplinares de origen. La potencia interpretativa de dichos procesos implica una fuerte apuesta para desterrar la racionalidad como principio organizador del pensamiento, favoreciendo la construcción de sentidos estéticamente comunicables. El tipo de problemas que dicho ejercicio lector resuelve implica una composición poética conjunta, por lo que los procedimientos que lo hacen posible se vinculan con la selección, la jerarquización, el recorte, la síntesis y, especialmente, la metáfora.

Desde el punto de vista de lo estrictamente formal, dichas producciones se alejan de los convencionalismos académicos clásicos o tradicionales. Hay diversidad de textos escritos, que a veces son registros comentados y otras asumen la densidad de un collage en el que palabra, idea, sonoridad, gráfico, foto o imagen se conjugan para condensar un sentido. Estos modos particulares de leer y escribir conforman el repertorio básico de estrategias y recursos de la didáctica especial de los lenguajes artísticos del movimiento. Constituyen insumos para la composición y, como tales, se encuentran regidos por el principio epistémico de la acción por sobre la razón. En tanto productos finales de un proceso escritural, pueden ser cualificados como:

- Eventos de escritura: cuando la producción escrita acontece en el marco de una búsqueda de carácter introspectivo cuya pretensión apunta a la captura las sensaciones nuevas, los impactos, los nacimientos de movimientos. Ejemplo de ello lo constituyen los textos utilizados o producidos para disparar los procesos creativos, como es el caso de la escritura automática, o bien el registro de experiencias.
- Objetos escriturarios: cuando la escritura adopta la densidad de un collage en el que palabra, idea, gráfico, foto o imagen se equiparan para condensar un sentido. Son objetos escriturarios la partitura, el afiche y la cartografía⁶⁰.

En todas las cátedras relevadas de la Formación Especializada, el valor de uso y la potencialidad semiótica atribuida a otros formatos y soportes textuales (en especial los ligados a la poética de la imagen y el movimiento) hacen de los mismos partes sustanciales del repertorio bibliográfico de estos trayectos formativos. La ausencia de indicadores paratextuales en los trabajos escritos de la muestra pareciera estar solidarizada con la lógica propia del conocimiento artístico. Se detecta un tratamiento diferencial y subordinado de textos bibliográficos tradicionales (“los que se dejan en fotocopiadora”). Los docentes reconocen como vía privilegiada de investigación, consulta y referencia formativa los textos que los propios alumnos puedan elaborar, sean estos para la producción, el insumo o la experimentación. Esto podría

⁶⁰ “Cartografía” es la nominación que utilizan algunos profesores de Expresión Corporal para referirse a un registro escrito, en clave sensible, que se realiza inmediatamente después de una experimentación.

interpretarse como una variante más de la internalización de representaciones dualistas y binarias arte/ciencia, teoría/práctica, mente/cuerpo.

La producción de textos de movimiento y prácticas de alfabetización

En la cultura académica de los lenguajes del movimiento, la condición plurisemiótica (Charaudeau y Mainguenu, 2005) de los procesos de lectura y escritura, nos ha permitido dar cuenta de las características que adopta la noción de texto en el Campo de la Formación Específica de los Profesorados de Expresión Corporal y Danzas Clásicas y Contemporáneas. En el análisis de los resultados aparecen prácticas y enunciados en cuya base el texto es la unidad de análisis para la producción de sentido. Se construyen textos como base de otros textos. Es precisamente ese concepto amplio de texto, lo que permitirá articular la especificidad disciplinar de las artes del movimiento con su Formación Docente. En efecto, que la clase sea un texto, señala la complejidad que presentan los procesos de alfabetización en dichas artes. Se produce un tipo particular de texto en estos trayectos formativos: el texto de movimiento, y el contexto de dicha producción es insustituible: la clase. Esto se debe a que la materia con la que trabajan dichos lenguajes es siempre subjetiva, tal como lo explica un entrevistado: “Pero nosotros no fuimos creados para la escena que queremos hacer. Entonces me parece que allí habría una clave de por qué y cómo esto es un artificio, de por qué nosotros enseñamos la artificialización de un cuerpo, no poniendo una carga negativa en lo artificial, sino en el aspecto concreto del código; artificio como código, artificio como conjunto...”. El saber sustantivo está en el cuerpo y no es un saber objetivado (como por ejemplo, el saber anatómico). Requiere, como condición obligada, la preespecialidad. No hay posibilidad de acceder a esos conocimientos a través de otras mediaciones⁶¹.

Eventos de escritura, objetos escriturarios y la lectura escénica dan cuenta de un repertorio acerca de los usos, modalidades y funciones que adoptan las prácticas de lectura y escritura en la conformación de un texto de movimiento. Se utilizan procedimientos compositivos, que primero acontecen en forma escrituraria y se ligan a la identificación, distinción y dominio de registros sensoriales, perceptivos, emocionales y poéticos. Dichas elaboraciones operan como dispositivos epistémicos, herramientas cognitivas que organizan “lo posible de pensar” —tanto para el estudiante como para el docente— acerca del resultado de un proceso creativo (Carlino, 2005)⁶². Producciones escritas y situaciones de lectura constituyen así una

⁶¹ Por las mismas razones, la modalidad de la clase de Danza y Expresión Corporal es indefectiblemente presencial.

⁶² Atendiendo a las operaciones cognitivas y didácticas que dichas producciones textuales implican, pueden ser reconocidas como textos académicos, según la definición ofrecida por Carlino (2005).

instancia de alfabetización inicial en la cultura discursiva de estos lenguajes artísticos, en la medida en que son las vías de generación de procesos creativos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La cuestión central que recorrió la presente investigación se refiere a los usos específicos de la lectura y la escritura que hacen los docentes de estos profesorados, habida cuenta de una doble competencia requerida: la producción artística y la reflexión crítica y conceptual sobre su propio campo, y los saberes y prácticas pertinentes a las tareas de enseñar. Bajo este objetivo, se apeló al enfoque de alfabetización académica como marco para abordar las prácticas de inclusión temprana de la cultura académica de los Profesorados de Expresión Corporal y Danzas Clásicas y Contemporáneas. El trabajo de Carlino (2005) ha planteado que cada disciplina posee una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual propias. El reconocimiento de estas características, afirma Carlino, evidencia la necesidad de explicitación de orientaciones precisas sobre cómo enfrentar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Su enfoque aborda un tipo de cultura académica hegemónicamente organizada en torno de lo escrito. La cultura académica de los profesorados investigados presenta como rasgo singular la convivencia de dos géneros discursivos: el de las artes del movimiento y el pedagógico (configurado alrededor de prácticas academicistas tradicionales). En estas coordenadas y a la luz de los hallazgos obtenidos, la exploración en profundidad sobre los múltiples y diversos modos de lectura y escritura en la Formación Docente en Danza y Expresión Corporal, resulta de vital relevancia. En tal sentido, el enfoque sobre alfabetización académica, en virtud de su capacidad explicativa y su fertilidad teórica, presentó una potencialidad investigativa de gran alcance. Sin embargo, queremos poner en discusión dos núcleos problemáticos:

a) La necesidad de ampliar la categoría de alfabetización académica a disciplinas organizadas alrededor de lenguajes y códigos comunicacionales no verbales. El estudio en profundidad sobre las particularidades que asumen aquí las prácticas de lectura y escritura en contextos formales de enseñanza, contribuirá a fortalecer la doble competencia requerida a estos profesores. En dichos contextos formativos las prácticas de alfabetización combinan tres tipos de dimensiones: la retórica, la semántica y la semiótica.

b) La relevancia de investigar diferencialmente la cultura académica de los Profesorados no universitarios. Esta marcación apunta a la pregunta por las prácticas académicas concentradas exclusivamente en el “enseñar a enseñar”.

La inclusión del trabajo de Gálvez Zambrano, nos permitió profundizar el análisis sobre las particularidades que adoptan la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas ligadas al

cuerpo y sus saberes prácticos (INFD, 2008). Coincidimos con la autora al respecto de la necesidad de elaborar propuestas metodológicas ligadas a procesos lectores y escriturales, cuya potencia epistémica permitan articular la reflexión crítica y conceptual sobre la motricidad corporal y el movimiento con las prácticas relativas a las tareas de enseñar. En el del campo de las artes estas propuestas metodológicas deberán atender a la lógica de pensamiento que organiza el conocimiento de las artes del movimiento.

CONCLUSIONES

Alfabetización Académica en los Profesorados de Danzas y Expresión Corporal: la tensión entre dos campos discursivos

Las prácticas de lectura y escritura que se utilizan y producen en la cultura académica de la Formación Docente en Expresión Corporal y Danzas clásicas y contemporáneas está signada por la convivencia (no siempre articulada) de dos modelos de alfabetización bien diferenciados, según la pretensión alfabetizadora que la rija (academicista o artística). Dicha cuestión pareciera estar determinada por el tipo de lógica de pensamiento que organiza los campos del conocimiento pedagógico y artístico, las que, por su naturaleza, son percibidas como excluyentes. Dicha situación nos permite conjeturar sobre la vigencia de supuestos subyacentes de corte binario y dualista, que operarían sobre las representaciones de toda la comunidad académica⁶³. En tales circunstancias, podemos concluir que la alfabetización académica en lenguajes del movimiento está fundada en la tensión entre dos campos discursivos, cuya confrontación es sumamente compleja. La alfabetización simultánea y satisfactoria en estos dos campos requiere del desarrollo de competencias y habilidades que se interpelan mutuamente. Mientras que desde la formación pedagógica hay intentos permanentes por organizar el pensamiento en clave analítica, argumental, secuenciada e hipotético deductiva; el campo las artes escénicas requiere e impulsa una lógica metafórica, experimental y ambigua en la que el sentido nunca está completamente dado, sino que se trata de una construcción permanente, un estar siendo siempre. Atendiendo a estas cuestiones y, en razón de que el estudio de prácticas textocentristas⁶⁴, cuenta con amplios antecedentes en investigación, el presente estudio se focalizó en los resultados relativos a las comunidades de las artes del movimiento, el cual constituye un área de vacancia en la investigación educativa.

⁶³ Dichas representaciones relacionan las distintas lógicas de conocimiento en pares antagónicos, a saber: arte/ciencia - teoría/práctica - mente/cuerpo

⁶⁴ Esta modalidad se encuentra ligada a procesos de transmisión organizados alrededor del texto escrito, propio de la cultura académica de la formación universitaria, de tradición textocentrista (Pavis 2000). Para este caso, la escritura es de carácter argumentativo y propositivo, circunscripto a contenidos objetivados y abordan temáticas teóricas de ambos lenguajes. Acorde a esto, las prácticas de lectura se estructuran sobre los principios clásicos de la cultura letrada.

Las producciones escritas relevadas presentan una correspondencia plena con los principios que organizan el campo de las artes escénicas. Componen este agrupamiento todos los materiales y trabajos cuya función de uso es la ser insumos y soporte para la creación artística del movimiento. No responden a las convenciones académicas clásicas. Hay diversidad de textos, estilos, soportes y formatos, y pueden presentarse apelando a la equiparación de la palabra con la idea, el gráfico, la foto o la imagen para condensar un sentido. En estos contextos formativos se hace un tratamiento diferencial y subordinado de textos bibliográficos tradicionales⁶⁵. En cambio, se recuperan las producciones escritas de los alumnos. Textos audiovisuales, sonoros y coreográficos operan también como fuente bibliográfica. Estos modos particulares de leer y escribir conforman la matriz básica de la didáctica especial de los lenguajes artísticos del movimiento. Constituyen insumos para la composición y se encuentran regidos por el principio epistémico de la acción por sobre la razón. En tanto productos finales de un proceso escritural, se ha podido verificar la construcción de dispositivos específicos de transmisión que hemos dado en llamar “objetos escriturarios” y “eventos de escritura”. En correspondencia con lo señalado, la competencia lectora se aplica a todo aquello que potencie procesos estético-artísticos. Se constituyen así en modos escenográficos de leer (lectura escenográfica). La potencia interpretativa de estos modos lectores, da cuenta de una fuerte apuesta para desterrar la racionalidad como principio organizador del pensamiento, favoreciendo la construcción de sentidos estéticamente comunicables. El tipo de problemas que dicho ejercicio lector resuelve es del orden de una composición poética conjunta. Leer y escribir cobran valor en la medida en que transmiten la experiencia sensible, estética. Los procedimientos allí jugados se identifican con modos sintéticos y globales de selección, jerarquización y producción, anclados en la metáfora y la comparación como equivalencia configuradora del movimiento. Los usos y sentidos aquí señalados constituyen instancias de inclusión inicial a la cultura discursiva de los lenguajes artísticos del movimiento (Carlino, 2005), en la medida que operan como dispositivos epistémicos que propician la imaginación y el pensamiento creativo, base de toda producción estéticamente comunicable. Ordenan las competencias artísticas del docente y del alumno. Son procesos intensos, complejos y relativamente progresivos que organizan la enseñanza y el aprendizaje de todo el Campo de la Formación Específica. En estas coordenadas, eventos de escritura, objetos escriturarios y lectura escenográfica, configuran un repertorio específico de prácticas de lectura y escritura implicadas en la configuración de textos del lenguaje o textos de movimiento, como lo definió una de las docentes entrevistadas. Esto nos permite demarcar el tipo de complejidad que suponen los procesos de alfabetización académica de estos lenguajes. Las artes del movimiento producen un tipo particular de texto: el texto de movimiento, y el contexto de dicha producción es insustituible: la clase. La clase es preeminente. Las prácticas por las cuales se transmiten estos conocimientos, requieren de la

⁶⁵ De acuerdo a los datos relevados, este tipo de prácticas no constituyen parte fundamental del repertorio específico de sus estrategias de alfabetización en el lenguaje.

presencialidad del docente y del alumno. Esto se debe a la materia con las que trabajan dichos lenguajes: el cuerpo. El saber sustantivo está en el cuerpo y es siempre un saber subjetivo⁶⁶. Esta condición define la estética y la dinámica de las clases, la producción escrita y las situaciones de lectura, a partir de las cuales se significan las prácticas disciplinares de origen. Dichas estrategias resultan solidarias al contenido disciplinar, a una red específica de organización de enunciados y al modo de organización del procedimiento cognitivo al que apela. Operan como prácticas de alfabetización académica en la medida en que permiten la inclusión temprana de los alumnos a estos géneros discursivos (Carlino, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, E. y Styles, M (2002). *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. Revista Lectura y Vida, Año 23, marzo.

Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*, México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?* en Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (comp.): *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles*. Facultad de Comunicación Social, Departamento de Lenguaje, Colombia.

Charaudeau, P. y Mainguenu, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Diker, G. (2007). *A propósito de la educación como arte* en Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.): *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1989): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.

Gálvez Zambrano (2008). *Una propuesta metodológica para la comprensión textual en estudiantes universitarios*, en Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (comp.): *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles*. Facultad de Comunicación Social, Departamento de Lenguaje, Colombia.

Gyldenfeldt, O. (2008). *¿Cuándo hay arte?* en Oliveras, E. (Comp.): *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador del siglo XXI*. Buenos Aires: Emecé.

⁶⁶ Expresión cabal de ello son los signos y formas de enunciación hallados en el presente estudio: “no lo tengo en el cuerpo, no lo entiendo”; “si no pasó por el cuerpo, no hay con qué darle”.

Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorados de Educación Artística – Versión borrador*.

Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimos, danza, cine*. España: Paidós.

Vázquez, A. (2008). *La producción de textos escritos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la Universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes* En Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (comp.): *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles*. Facultad de Comunicación Social, Departamento de Lenguaje, Colombia.

LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEL RESUMEN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL Y DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ÁMBITOS INSTITUCIONALES DE FRONTERA. RELACIONES POSIBLES EN LA PRODUCCIÓN DE RESÚMENES

PROYECTO N° 425

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Lía del Valle Álvarez

Integrantes: María Elvira Giménez, Norma Beatriz Politti, Carolina Lezcano,
Claudia Valdéz, Micaela Gorená, Eliseo Soraire

Instituto de Formación Docente N° 6023- Dr. Alfredo Loutaif, Oran,
Provincia de Salta

INTRODUCCIÓN

La problemática surge cuando a partir de experiencias realizadas a nivel institucional se observa que los alumnos ingresantes a los cursos introductorios del Profesorado de Lengua del ISFD Nº 6023 “Dr Alfredo Loutaif”, en la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta (a 50 km del límite con Bolivia) manifestaban dificultades en la escritura de resúmenes de textos expositivos como falta de jerarquización de ideas y de comprensión textual, dificultades en cuanto a la coherencia y cohesión de textos, pobreza de vocabulario en la expresión escrita, entre otras. Esta situación genera preocupación entre docentes del ISFD, que tratan de averiguar si en situaciones didácticas en la Educación Secundaria y Superior se enseñaba a resumir. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿de qué forma ejecuta las actividades el profesor de Lengua cuando enseña a resumir textos expositivos? ¿Cómo realiza la selección de textos expositivos para resumir? ¿Cuál es la concepción de resumen que subyace en las prácticas docentes? ¿Qué características tiene el resumen de textos expositivos elaborado por los alumnos? ¿Qué concepción de resumen se refleja en las producciones de los alumnos?

Las preguntas mencionadas orientan la hipótesis inicial del trabajo de investigación: las decisiones didácticas del docente de la zona fronteriza del norte de Argentina convierten al resumen en una herramienta técnica cuya principal intención es reducir la información de texto fuente a través de la transcripción de ideas. La investigación se inicia con la intención de indagar estos problemas planteados para poder realizar mejoras en la práctica de la enseñanza del resumen.

Como docentes del Nivel Superior, buscamos caracterizar los procedimientos que los profesores de Lengua realizan cuando enseñan a escribir resúmenes de textos expositivos a alumnos de Primer año del ex nivel Polimodal y primer año de ISFD en la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta. Se eligieron docentes de Lengua porque son, según sus pares, los referentes en el tratamiento del lenguaje.

El hecho de describir las características de la mediación didáctica permite indagar en las interacciones de la secuencia escolar que se observan en la selección y organización de las actividades de enseñanza, las que derivan de un acto creativo y singular de los mismos articulando la lógica de los alumnos, la lógica del saber y de las posibilidades de concreción en los ámbitos institucionales donde acontece la práctica docente.

Teniendo en cuenta que la propuesta se focaliza en las actividades de enseñanza que realiza el profesor de Lengua, se abordan los siguientes objetivos:

- Caracterizar las formas de organización de la información de los textos expositivos seleccionados por los docentes para resumir.

- Describir, en la secuenciación didáctica, las actividades de enseñanza relacionadas con el resumen de textos expositivos.
- Conceptualizar el resumen que emerge de las prácticas educativas.
- Analizar las estrategias que despliegan los alumnos en la producción de un resumen de texto expositivo con relación a las actividades dadas por el docente.
- Determinar la representación subyacente del resumen en la escritura de los alumnos.

La investigación se encuadra en un estudio de carácter exploratorio donde se utilizan ciertas técnicas de análisis de documentación escolar como carpetas escolares, programas curriculares, libros de texto de bibliotecas escolares; también se analizan protocolos de entrevistas a docentes y alumnos, y observaciones de clase. Allí se describe lo que acontece con relación a las actividades de enseñanza, ya que estas son el uso de “cierta información, procedente de unas determinadas fuentes, mediante unos procedimientos concretos (asociados generalmente a unos determinados medios didácticos) y en relación con unas metas explícitas o implícitas” (Cañal y otros, 1993).

EL RESUMEN DESDE SUS ANTECEDENTES Y COMO TEORÍA

La alfabetización, como objeto de aprendizaje, no consiste únicamente en aprender a leer y escribir para reproducir el conocimiento de otros, sino también en capacitar para usar autónomamente estas herramientas para construir conocimiento (Solé y Teberosky, 2001). Uno de los contenidos escolares considerado como dimensión conceptual y procedimental es el resumen (Inhelder y Caprona, 1992), ya que constituye una herramienta básica para el logro de competencias con relación al uso del lenguaje. En consecuencia, la formación de estrategias para la lectura y la escritura constituyen uno de los objetivos intrínsecos en las actividades de enseñanza del profesor de Lengua, debido a que, como señala Marcelo (1994,68): “si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de enseñanza”.

En el ámbito educativo tradicionalmente ha existido la distinción entre “resumen” y “síntesis”. El primero debe guardar fidelidad al texto fuente, mientras que el segundo contiene las opiniones y las palabras del autor de la síntesis. En consecuencia, el resumen ha sido concebido tradicionalmente como actividad técnica. Sin embargo, resumir es mucho más que usar una técnica, ya que constituye una práctica sociocultural del lenguaje escrito y está destinada a la adquisición de conocimientos en situaciones didácticas (Perelman, 2008: 49).

La importancia del resumen reside en que este texto implica un tratamiento de la información de la que frecuentemente se exigen competencias cada vez que se evalúan conocimientos en las diferentes áreas de las ciencias en la Educación Secundaria. Según Perelman: “El resumen escrito ocupa un lugar privilegiado en la formación del estudiante, ya que se lo considera una herramienta que posibilita el abordaje de los textos de estudio al servicio de la adquisición de los conocimientos” (Perelman, 2008: 15). Por otro lado, el resumen favorece la formación de ciertas estrategias cognitivo-lingüísticas que son necesarias para el buen desempeño en la comprensión y producción de textos en los estudios superiores.

Desde el marco teórico en que se encuadra esta investigación entendemos que el resumen es una condensación del texto fuente, la cual debe ser fiel al mismo. Van Dijk (1983) considera que el resumen es la representación de la coherencia global del texto fuente, a la que denomina *macroestructura semántica*. La elaboración de un resumen implica un proceso de reducción de la información a sus conceptos fundamentales, y de expansión de estos conceptos en un nuevo texto. El autor propone las denominadas *macrorreglas*, como unidades de operaciones cognitivas lingüísticas necesarias para la recuperación de la información esencial de un texto. Las macrorreglas organizan la información a través de procesos de reducción y de jerarquización: omisión de aspectos secundarios, selección de aquellos considerados importantes, generalización de ideas y construcción de nuevo texto.

Los trabajos investigativos que se han ocupado del resumen y su enseñanza se inspiran en la psicología cognitiva computacional. El modelo de procesamiento del texto de Van Dijk y Kintsch (1978) inaugura una línea que será reconsiderada por diferentes autores. Ellos se proponen describir el sistema de operaciones mentales que ocurre durante la comprensión de textos y en la producción de protocolos de recuerdo y resumen. Investigaciones posteriores recuperan el concepto de macroestructura independientemente de las condiciones socioculturales y de la historia del sujeto en los estudios cognitivos como Johnson (1983), Brown, Day y Jones (1983) y Fayol (1992) donde se pone énfasis en los aspectos estrictamente lingüísticos de la producción. Fayol (1992) plantea que si el texto a resumir trata un tema conocido para el escritor, si el objetivo es explícito y está redactado de manera “aceptable”, la extracción del tema y la jerarquización de la información se efectúa fácilmente. Estos estudios tratan al resumen como proceso de comprensión. Sin embargo, también hay otras voces que muestran al resumen relacionado no solamente con la comprensión textual sino también con los procesos de producción escrita. Los principios de economía, adecuación semántica y reformulación se introducen en estas investigaciones (Charolles, 1991; Vigner, 1991 y Fayol, 1992).

Kaufman (1995) investiga en Argentina a partir de un marco teórico constructivista los resúmenes de niños de 8 años. En los resultados de la investigación, los niños preservaron la construcción discursiva y sintáctica del texto fuente y el mismo léxico manteniendo la configuración textual. Pipkin (2002) analizó resúmenes de niños donde

revela que “por lo general, tienen muchas deficiencias de coherencia, sobre todo en relación con la estructura de la noticia periodística y también llama la atención la pobreza en el uso de recursos de cohesión, en el aspecto lexical y gramatical” (2002: 31).

Charolles (1991) en sus estudios concluye que el resumen en situación didáctica sería un “puro” producto de la institución educativa, una práctica alejada de la realidad en la que solo se deben poner en juego operaciones de contracción y reformulación.

Perelman (2008), desde un punto de vista constructivista, investiga el proceso de construcción del resumen en alumnos de escuela primaria en colegios de Buenos Aires teniendo en cuenta los procesos por los que se produce la reorganización de los sistemas conceptuales en condiciones de enseñanza-aprendizaje. La autora investiga la elaboración de resúmenes infantiles referidos a textos de Historia en situaciones de la práctica educativa. Considera que las primeras propuestas investigativas mencionadas se centran en la enseñanza de las macrorreglas y dejan de lado aspectos cruciales vinculados con los procesos constructivos de los niños y con la incidencia de las concepciones y las intervenciones docentes. El resumen escolar de textos disciplinares es una práctica social y cultural del lenguaje escrito, ya que constituye una práctica que pone de manifiesto la cultura y, en consecuencia, es un fenómeno conceptual y discursivo complejo. Su elaboración requiere tres exigencias para el escritor: la adaptación a una situación comunicativa en un contexto de producción, la construcción del significado fuente; y la producción de un texto escrito (Perelman, 2008).

El resumen es una interfaz entre actividades de lectura y escritura. En la producción resuntiva se requieren de dos operaciones particulares: la comprensión del sentido del texto primero y luego su textualización en forma reducida. (Ferreiro, 2001).

Kaufman y Perelman (1999) señalan que la enseñanza del resumen implica un largo proceso en el que el docente debe otorgar a sus alumnos múltiples oportunidades de enfrentarse a textos de diversos géneros en situaciones comunicativas variadas. En el ámbito escolar el resumen es considerado como una técnica de estudio aislada y un género específicamente escolar regido por obligaciones artificiales y utilizado como un medio para evaluar la comprensión lectora de los alumnos mediante la presencia de ciertos indicadores en los escritos: la utilización de las propias palabras y el uso de los conectores en la producción escrita del resumen (Kaufman y Perelman, 1999; Perelman, 2008).

ENCUADRE METODOLÓGICO

El trabajo de investigación se encuadra en la metodología cualitativa buscando la objetividad a partir del significado intersubjetivo y entendiendo de modo holístico la realidad para poder comprenderla al abordar experiencias situadas. En este sentido, durante el proceso de interpretación se trató de encontrar el sentido de las acciones de los docentes-sujetos de la experiencia. La investigación es de carácter exploratorio al recabar conocimiento de las prácticas docentes.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿de qué forma ejecuta las actividades el profesor de Lengua cuando enseña a resumir textos expositivos? ¿Cómo realiza la selección de textos expositivos para resumir? ¿Cuál es la concepción de resumen que subyace en las prácticas docentes? ¿Qué características tiene el resumen de textos expositivos elaborado por los alumnos? ¿Qué concepción de resumen se refleja en las producciones de los alumnos?

El objetivo primordial del trabajo es describir cómo los profesores de Lengua abordan la enseñanza del resumen de textos expositivos, los procedimientos y metodologías de intervención didáctica para este aprendizaje, como así también caracterizar las representaciones subyacentes en las producciones de resúmenes de estudiantes. Esto permite contribuir al conocimiento sobre las maneras de proceder de docentes y alumnos. En relación con esto, los objetivos específicos son:

- Describir las actividades de enseñanza relacionadas con el resumen de textos expositivos en tercer año de la Educación Secundaria y primer año de Instituto Superior de Formación Docente.
- Caracterizar los textos expositivos seleccionados por los docentes para resumir.
- Analizar las estrategias que despliegan los alumnos en la producción de un resumen de texto expositivo, en relación con las actividades dadas por el docente.
- Caracterizar la concepción del resumen que subyace en las prácticas docentes y en la escritura de los alumnos.

La muestra estuvo constituida por dos docentes del área Lengua de escuelas del Nivel Polimodal y un docente del Área de Lingüística del ISFD de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán (provincia de Salta) con sus respectivos alumnos: dos divisiones de 1er año del actual nivel Polimodal (como última cohorte en la provincia de Salta) y una división de 1er año de la Carrera del Profesorado de Lengua para EGB3 y Polimodal del ISFD N° 6023. La selección de las instituciones corresponde, por un lado, a la representatividad de las mismas por la cantidad de alumnos y diversidad de la procedencia socio cultural; y por otro, a su correspondencia de inicio de estudios de distintos ciclos; como también por la captación del ISFD de estos alumnos, como

ingresantes en carreras de profesorado de la institución. Los establecimientos educativos son de gestión provincial y corresponden a la zona urbana de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta, ubicada a 50 km de la frontera con Bolivia. Los establecimientos seleccionados fueron la Escuela de Comercio N° 5091 “Prof Julio Cortés”, el Colegio Secundario N° 5089. y el Instituto Superior de Formación Docente N° 6023 “Dr Alfredo Loutaif”.

La muestra está constituida por 51 alumnos de primer año del ISFD en el Profesorado de Lengua para EGB 3 y Polimodal, y 68 alumnos de los dos establecimientos: uno con Orientación Contable e Impositiva en la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones, y el otro con Orientación en Turismo en la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La recolección de datos en la investigación se realizó durante los años 2009-2010, en el transcurso del desarrollo de las asignaturas de Lengua y Literatura en el Nivel Polimodal y en la asignatura de Introducción a la Lingüística en el ISFD.

El carácter exploratorio permite la utilización de diversas técnicas de búsqueda de datos:

1) Descripción del contexto institucional:

- Características de la población escolar.
- Organización institucional.
- Bibliotecas escolares.

2) Análisis de:

- Resúmenes de los alumnos.
- Material didáctico: textos expositivos, bibliografía del docente y del alumno, y carpetas escolares.
- Material Curricular: programas anuales de las materias de Lengua y Literatura (del Polimodal) e Introducción a la Lingüística (del ISFD)

3) Observación no participante de clases.

4) Entrevistas a docentes y alumnos.

Para el procesamiento y análisis de la información se tienen en cuenta las siguientes dimensiones:

- a) Inductiva: se parte de la toma de datos con observaciones, entrevistas y análisis de fuentes para construir, a partir de las relaciones detectadas, distintas categorías.
- b) Generativa: incluye el ordenamiento y clasificación de datos obtenidos.
- c) Constructiva: mediante la observación y descripción se fueron obteniendo los constructos analíticos a partir de coincidencias y diferenciaciones.
- d) Subjetiva/interpretativa: se adjudicaron significados a los datos obtenidos.

En el cruce de datos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos en las actividades de enseñanza

- Procesos cognitivos-lingüísticos a los que aluden las tareas
- Comprensión y producción de textos en las actividades
- Posibilidades de ejecución y resolución de las actividades

Con esta metodología se procuró conocer, por un lado, los principales modos de enseñar desde la perspectiva de los docentes, y por otro, las formas de resumir de los alumnos a través de distintas actividades de enseñanza para, de este modo, seguir las sugerencias de Galton acerca de la necesidad de unir diferentes ramas de investigación para que el análisis de la instrucción no “mire únicamente las demandas intelectuales de las tareas, sino también las percepciones sostenidas por profesores y alumnos sobre tales tareas” (Galton 113).

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

El contexto de las instituciones educativas

La investigación se inicia con el acercamiento a los establecimientos escolares: las tres instituciones, ubicadas en ámbito urbano, son de gestión provincial y presentan una población numerosa, diversa y heterogénea. Las nóminas de alumnos por curso y división oscila entre 40 y 45 alumnos en las escuelas secundarias; en el caso del ISFD, hay 60 alumnos a inicios del Profesorado de Lengua en el año 2009. Los docentes de las instituciones son profesores con horas cátedras, denominados en la jerga laboral, como “taxi”.

En el caso de los sujetos de esta investigación, las profesoras presentan las siguientes características:

a) Condiciones laborales: Las tres docentes de Lengua seleccionadas para el proyecto poseen una carga horaria que varía entre 45 a 66 hs cátedra, siendo este último el límite de horas cátedra para un profesor de Secundario y/o Superior en el Sistema Educativo de la provincia de Salta. Para cumplimentar las casi cincuenta horas reloj, atienden entre quince y dieciocho grupos escolares en la semana. Las docentes de Educación Secundaria poseen la mayoría de horas cátedra en un mismo establecimiento y se trasladan con menor carga horaria a otros establecimientos. En el caso de la Educación Superior, la docente realiza dicha itinerancia entre el instituto de la Educación Superior y las instituciones de la Educación Secundaria.

b) Antigüedad docente: Las tres docentes tienen más de 10 años de ejercicio de la profesión, dos de ellas trabajan hace 5 años en la institución y la tercera tiene más de 10 años en el establecimiento.

c) Titulaciones: Una docente de Educación Secundaria concluyó sus estudios en una institución de Nivel Superior no Universitario de otra provincia; la otra también lo hizo en una institución de similares características en Salta y es también profesora en Ciencias de la Educación. La docente del ISFD egresó de una Universidad Nacional.

d) Desarrollo profesional: Las docentes realizaron trayectos formativos vinculados con algunas capacitaciones provinciales en relación con la implementación de la Ley Federal de los años '90, en Lengua y Gestión Educativa, en la ciudad de Orán. Una de ellas tiene capacitaciones vinculadas al área pedagógica y en el área Lengua. En el otro caso, posee algunas capacitaciones en Lingüística. En relación con el Nivel Superior, la docente se capacitó en algunos cursos sobre gestión educativa pero no ha completado trayectos de especialización.

En el ejercicio diario de su profesión las docentes consultan bibliografía en las bibliotecas escolares. Los textos de las bibliotecas de Nivel Secundario suelen presentar en el índice los ejes de organización según tipologías textuales mencionadas en los lineamientos curriculares de la Ley Federal de la década del '90. El contenido teórico es escaso y el material bibliográfico, en su mayoría, proviene del Ministerio de Educación de la Nación. En la biblioteca de un colegio hay cajas embaladas con libros de texto sin abrir. Los libros se enmarcan en el marco del enfoque comunicativo de enseñanza de la Lengua y muy pocos en la gramática estructural. Las docentes no solicitan libros a los alumnos, ya que se carece de librerías en la ciudad; los estudiantes "sacan fotocopias de los textos, inclusive novelas para leer". Por su parte, la biblioteca del ISFD se caracteriza por la escasez y la poca variedad de libros para la consulta de los estudiantes en el profesorado de Lengua. Los alumnos lo expresan mediante la queja: "No tenemos libros para las materias. Los profes nos dan el libro y nosotros lo fotocopiados. No hay librerías en Orán así que hay que viajar a Salta Capital para comprar." (Marisa, 20 años).

El material didáctico

Las docentes seleccionaron cuatro textos para las dos tomas de resúmenes: Para la Educación Secundaria fueron dos textos expositivos de Primer año del Polimodal, de carácter descriptivo: “La odisea de los elefantes del Namib”, de un libro de Lengua y Literatura y “Una revolución particular”, de Ciencias Sociales. La docente de Educación Superior seleccionó dos textos expositivos de carácter explicativo: “Los géneros discursivos: la literatura. El texto literario: rasgos distintivos. Los géneros literarios” y “Los discursos no literarios y los tipos textuales”, ambos de Francisco Marín.

En los textos se observa una serie de actividades a realizar a partir de la imagen, actividades que ocupan la misma cantidad de espacio que el trabajo teórico. El análisis permitió observar que los textos se caracterizan por su brevedad. Hay equidad espacial entre aspectos verbales y no verbales (gráficos, ilustraciones y mapas). Por lo tanto, los textos aparecen ya resumidos, lo que hace difícil el trabajo de volverlos a resumir. El texto para el Nivel Superior es una parte de un capítulo.

La producción de resúmenes por parte de los alumnos

Durante la investigación, los alumnos produjeron dos resúmenes (al iniciar y al finalizar el ciclo 2009). En estas pruebas las profesoras entregaron una fotocopia del texto adjunto y una hoja en blanco para realizar un resumen del texto fuente.

Los resúmenes de los alumnos se analizaron con los siguientes indicadores:

a) Concepción de Resumen:

- Reconocimiento de ideas principales: identificación, transcripción o reformulación.
- Incorporación de información paratextual.

b) Coherencia textual:

- Coherencia.
- Presencia de secuencias.
- Presencia de título.

c) Cohesión textual:

- Uso de conectores: tipos.

- Cohesión gramatical y léxica.
 - Lógica temporal: Uso de los tiempos verbales.
- d) Adecuación:
- Adecuación al registro.
 - Uso de vocabulario técnico.

En los resultados de las dos tomas no se presentan variantes. Estos resultados demuestran que:

- La concepción de resumen de los estudiantes consiste en la “reducción” de un texto mayor a uno menor, que se elabora a través de la simple transcripción de fragmentos.
- Se discriminan ideas primordiales de secundarias mediante el subrayado.
- El 70% del alumnado tiene en cuenta la información paratextual.
- La mayoría realiza textos congruentes y se logra una lógica temporal.
- Se observa en un 90% el uso de la referencia pronominal para evitar la repetición; asimismo se alterna el uso de sinonimia y conectores ajustados al texto fuente.
- Se advierte que el 100% de los alumnos conservó la tipología textual del original y el 90% empleó el vocabulario técnico en la transcripción de frases.

El lugar del resumen

Dos programas curriculares del período 2009 enuncian el resumen como concepto y procedimiento; mientras que en una escuela secundaria, no se encuentra presente (aunque la docente dice que sí realizan resúmenes). Dos profesoras conciben al resumen en términos de Van Dijk (Van Dijk, 1980), mientras que la tercera docente dice enseñar “resumen y síntesis” porque “no conozco bien el nuevo concepto de resumen”.

En los dos niveles se observa una atención particular en la elaboración del resumen por la exposición concisa: los conceptos, en tanto definiciones, deben ser claros y breves según los alumnos. Estos dicen apelar a tareas concisas, como lectura, subrayado y transcripción. El valor que otorgan al resumen es por su carácter de

reductor de información para el registro de datos precisos y vinculan este carácter con el hecho de que resulta útil para manejar información de otras áreas, como Historia y Ciencias Sociales.

Las tareas escolares

En el cruce de datos realizado entre observaciones no participantes de clases y carpetas escolares de alumnos, los resultados demuestran que los docentes no diseñan secuencias didácticas para enseñar el resumen, sino que abordan el contenido en forma de tareas aisladas durante el ciclo escolar.

En las tareas académicas aparece lo siguiente:

a) Recursos: el análisis de los recursos se orientó al modo en que se trabaja con los textos, los que se presentan en fotocopias, a veces difíciles de leer por la calidad de la impresión. Hay dos formas de abordaje de los textos: una, para responder por escrito a cuestionarios elaborados por el profesor; y otra, para leer y comentar partes del texto. Un rasgo común en las clases es la ausencia de tareas diferenciadas para cada estudiante o grupo de alumnos; por lo general todos trabajan simultáneamente en las mismas tareas.

b) Procesos cognitivos-lingüísticos: las consignas consisten en preguntas fundamentalmente literales, hay muy pocas inferenciales. En las carpetas escolares las consignas apuntan a habilidades cognitivo-lingüísticas tales como explicar y ejemplificar, “colocar” o “reconocer” y, en menor grado, a argumentar. El alumno se limita a repetir literalmente las partes del texto que dan cuenta de los conceptos que el docente solicita o a completar lo que corresponde.

Los modos de enseñanza

En relación con la comprensión de textos, las intervenciones docentes ponen énfasis en la omisión de ideas secundarias del texto fuente para resumir como estrategia básica pero no hay rastros de su enseñanza. En la escritura del resumen se enfatiza en la idea de “decirlo en otras palabras” y de “utilizar conectores”. Las indicaciones de las profesoras de secundaria apuntan a la despersonalización, ya que se realizan “para todos”, sin individualizar casos en las explicaciones. No se particulariza “porque es imposible por la cantidad de alumnos en las aulas”, según las docentes.

En la Educación Superior, la docente advierte la necesidad de usar notas marginales y de hacer borradores. Se fomenta la comprensión textual mediante lecturas por partes y socialización en relación con la comprensión de “lo que dice el autor del texto” y lo

que el grupo entiende. Mientras tanto, la docente escribe en el pizarrón en cuadros y esquemas la información que los alumnos exponen acerca de las ideas seleccionadas. La docente amplía la información del texto, ubicando la misma con relación a teorías lingüísticas, tiempos históricos, u otros autores. Este trabajo demanda varias encuentros y, posteriormente, se encarga la realización o escritura del resumen.

Las devoluciones de los trabajos escritos

En secundaria las producciones se corrigen en forma grupal (o solo de “los alumnos que molestan en clase” y así se usa como modo de control de alumnos). En el Nivel Superior, la docente corrige las producciones en forma individual.

La corrección se ajusta a parámetros de coherencia y cohesión textual, ortografía y normativa del lenguaje. No se observan instancias de enseñanza de reformulación de textos. El tema resumen se agota en la producción realizada por el alumno. Generalmente, no se realiza una reescritura de los textos.

En las tareas de lectura y escritura las dos profesoras de secundaria señalan estar condicionadas en sus decisiones didácticas por el excesivo número de estudiantes en las aulas y por la cantidad de horas cátedras porque “hay que tener muchas horas para vivir” y “no se pueden corregir 200 trabajos un fin de semana”.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las características que asumen las actividades de enseñanza del resumen permiten avanzar hacia la interpretación de los resultados, y según los siguientes parámetros:

Representaciones del resumen

Los modos de abordar el resumen en las actividades de enseñanza demuestran su concepción en los distintos niveles como técnica de estudio despojada del contenido disciplinar. Su utilidad está al servicio de la comprensión de textos. Así también, los alumnos conciben al resumen como discriminación de ideas que se realiza mediante el subrayado en el texto fuente y la transcripción de los fragmentos para el nuevo texto. El resumen queda reducido así a “copia” y “pegado” con el agregado de conectores en el nuevo texto. Los resúmenes de los alumnos reproducen lo que en estas prácticas de enseñanza se plantea, es decir, se conserva la concepción como técnica del resumen.

Esta representación del resumen como técnica por parte de alumnos y docentes desconoce su complejidad textual y no reconoce el camino cognitivo que se realiza al resumir un texto para conservar una relación semántica con el texto original. Esta perspectiva contrasta con la de de Van Dijk (Van Dijk, 1980) que sostiene que el resumen es mucho más que una técnica de estudio. Por lo tanto, esta concepción no ve al resumen como un camino de acceso y apropiación del texto científico, ni como una instancia de construcción de subjetividad en la que se desarrolla la palabra propia en el ámbito disciplinar.

Concepciones de lectura y escritura

En las actividades analizadas, la lectura y la escritura se basan en un enfoque tradicional. La lectura es decodificación, leer es “traducir” el texto fuente; y escribir es “reproducir” el lenguaje del autor del texto, lo que tiene que ver con el dominio del código. Estas concepciones se distancian de la concepción de la lectura y la escritura como macrohabilidades lingüísticas que el individuo adquiere mediante un proceso complejo que involucra aspectos de diverso tipo. En consecuencia, al no considerar la complejidad del resumen, no se observa su doble implicancia: la actividad de resumir y el producto de esa actividad en un texto específico resultante (Van Dijk, 1980). Esto correspondería a dos operaciones particulares: la comprensión del sentido del texto primero y luego su textualización.

Tiempos de enseñanza:

Distribuir los contenidos en el tiempo es una exigencia en el proceso de enseñanza. La organización del tiempo de enseñanza se presenta en los dos niveles en una dinámica discontinua de clases que reducen y simplifican la enseñanza de la temática. Esto aparece como consecuencia de su concepción, ya que el contenido resumen es abordado sin tenerse en cuenta en su doble dimensión de comprensión y reformulación. En esta didáctica, el resumen es enseñado en un mínimo de clases (una clase en caso de escuelas secundarias y varias en el ISFD) destinadas a comprender el primer texto y escribir el resumen como cierre del contenido enseñado. Este límite temporal probablemente está relacionado con la presuposición de que el resumen “es algo ya enseñado” en los niveles anteriores, como sostiene una docente.

Modos de enseñanza:

Una cuestión importante en relación con el resumen de textos fue la preocupación de las profesoras por la comprensión lectora. Las docentes parecen conscientes de la

importancia que adquieren en la enseñanza secundaria y, especialmente en el Nivel Superior, los procesos de comprensión de textos. No obstante, en la enseñanza del resumen no se hallaron actividades en las que se aplicaran planes o enfoques especialmente diseñados para favorecer la comprensión. En este sentido, es notable que se deje de lado la cuestión de la escritura, especialmente la enseñanza de la reformulación de los textos.

Una característica de la intervención docente en las escuelas secundarias en el proceso de enseñanza es su carácter de control. De este modo, el contenido resumen convierte a la copia en estrategia para disciplinar a los alumnos en el aula. Con respecto a la Educación Superior, la docente presta atención a la comprensión e interpretación del texto fuente. En esta práctica se desarrolla “la explicación” como modo de enseñar.

Otra característica constituye la despersonalización en los discursos docentes; es decir, se habla y se hacen señalamientos generales pero ese discurso no está especialmente dirigido al grupo con el que se trabaja.

Las docentes de Educación Secundaria dicen enseñar “como se puede”, condicionadas por factores como el número elevado de alumnos y la cantidad de horas de trabajo. Las docentes señalan: “los docentes de otras áreas nos responsabilizan de que los chicos no comprenden lo que leen ni saben resumir; pero ellos tampoco enseñan porque les `tiran´ las fotocopias y no nos ayudan a las de Lengua”. Esto demuestra el aislamiento de los docentes entre sí ya que no hay un abordaje pedagógico conjunto, lo que también aparece en el Instituto Superior.

Modos de aprendizaje:

En cuanto a las concepciones de estos estudiantes respecto de los requerimientos del resumen, predomina una idea restringida el mismo. Resumir significa, para la mayoría de los alumnos de este grupo, reducir o acortar la información. Mientras la casi totalidad de los estudiantes (8 de 9 alumnos entrevistados) reconoce que para hacer un resumen hay que identificar las ideas importantes del texto, también mencionan el requerimiento de fidelidad respecto del pensamiento del autor y aceptan la necesidad de elaborar o producir un escrito coherente e integrado. Estos datos pueden ayudarnos a interpretar las características de los resúmenes de estudiantes de secundaria y de inicios del profesorado. Si el sujeto concibe el resumen como tarea de reducción de información, esto significa que presta mayor atención a los procesos reductivos y descuida los procesos generativos que apuntan a la elaboración de su versión del texto. Muy pocos estudiantes parecen involucrarse en actividades de control o autorregulación durante la elaboración de resúmenes. Y en los casos en que esto sí ocurre (solo una cuarta parte de ellos), la atención del alumno se dirige a observar si se entiende el texto construido sobre la base de la transcripción. El análisis

conduce a interpretar que los estudiantes presentan un déficit conjunto de conocimientos y estrategias para tratar la información. El conocimiento de base y las habilidades específicas requeridas para el resumen no parecen haberse desarrollado convenientemente en los niveles educativos anteriores y tampoco se desarrolla en el marco de estas prácticas de enseñanza.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de esta investigación que indaga las perspectivas de estudiantes y profesores de Lengua acerca del resumen en determinados contextos educativos de la provincia de Salta (Argentina) contrastan con la investigación realizada por Perelman, quien demuestra la posibilidad de alejarse de la concepción de resumen como técnica que circula actualmente en las escuelas. Esto es así porque, en primer lugar, la propuesta de Perelman se realiza en escuelas de elite del Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, a las cuales asisten estudiantes con posibilidades de acceso a ellas y sin ningún riesgo económico-social. La diferencia de contextos es notoria, ya que en la presente investigación los establecimientos involucrados pertenecen a la gestión pública de la provincia de Salta y están ubicadas en la frontera argentina, a 50 km del límite con Bolivia. Estas instituciones educativas presentan una realidad disímil caracterizada por un encuentro plural de sujetos, enmarcados por el riesgo social, y enraizados en una cultura diversa y diferente a la de la Ciudad de Buenos Aires. Sus resultados ponen de relieve el modo en que las intervenciones docentes afianzan la representación del resumen como técnica de reducción, donde las decisiones didácticas se encuentran motivadas por las condiciones contextuales. De allí el valor del resumen, que permite la reducción de la información con el objeto de obtener datos precisos. De este modo, desde la perspectiva de alumnos y profesores, se apela a la concisión en las tareas, tratando de usar la reducción como estrategia metodológica.

Otro hallazgo consiste en la forma de responder a los desafíos contextuales (ni ellos ni sus alumnos). Esto pone en evidencia la diferencia de acceso a la cuestión escritural en los estudiantes (circunstancia no padecida por los estudiantes del estudio de Perelman por la situación aventajada en la que se encuentran), que no tienen acceso a otros materiales en relación con la lectura y la escritura. Por otro lado, las intervenciones docentes colaboran en el mantenimiento de esa desigualdad.

Finalmente, el docente con el que trabaja Perelman tiene como objetivo didáctico establecer un puente entre los conocimientos previos de los estudiantes y el saber a enseñar de los textos fuente, pues su propósito es ayudar a responder a un desafío conceptual y discursivo de un área determinada a través del resumen. En esta propuesta, las docentes de Salta no pueden dejar de lado la concepción de resumen como acto mecánico de subrayado de “lo importante”, porque a pesar de saber (en

algunos casos) que requiere de un proceso de estudio, muchas optan por usar el resumen como estrategia para “disciplinar” a los alumnos.

CONCLUSIONES

Con propósitos de integración y en una suerte de valoración algo más amplia de los resultados presentados, se esbozan las siguientes conclusiones.

Los profesores deben poner en juego estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a utilizar el resumen como herramienta de estudio y como contenido de aprendizaje. Por lo tanto, deben colaborar con el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y la escritura. Como pudo observarse en esta investigación, subyace en las prácticas docentes de la zona fronteriza una concepción de resumen como técnica, basada en la reducción. Esta práctica propone el despojamiento del aprendizaje del contenido disciplinar al que pertenece el texto fuente. Consecuentemente, esta conceptualización se ve correlacionada con las producciones de los alumnos, quienes se proveen también de la reducción como estrategia metodológica, idea que traen de otros niveles educativos y que, de este modo, se ve reforzada.

El análisis de las actividades escolares y del uso de los textos en las clases, al menos en el limitado marco de este trabajo, muestra que no se estaría atendiendo al desarrollo de las estrategias cognoscitivas que podrían ayudar a los estudiantes a manejar otro concepto de resumen. La preocupación de las profesoras parece orientarse más explícitamente a utilizar la actividad resuntiva para medir la comprensión del primer texto, dejando de lado el desarrollo de las habilidades que tienen que ver con la lectura y la escritura como procesos.

Los resultados concluyen en que son las intervenciones didácticas las que descontextualizan el conocimiento de un tema y ponen énfasis en una idea de aprendizaje específico de reducción, idea que se expresa no solo en los textos producidos, sino también en la presentación escueta de la información en los textos fuente. Esta capacidad de “reducción” se convierte en una actitud escolar para reducir toda información y en toda tarea. Esto pone en relieve el valor otorgado a la “técnica”, que se vuelve el mecanismo privilegiado de resolución para “aprender”. En relación con ello, un hallazgo importante de la investigación corresponde a la tarea docente realizada, en la que la construcción metodológica no permite concebir el resumen desde otro lugar que no sea el de reducción del texto. El docente de esta zona se encuentra superado por la población escolar heterogénea y numerosa. Por otro lado, también influye la carga horaria del docente itinerante, que debe desplazarse por varios establecimientos educacionales para el desarrollo de sus actividades diarias. Esto hace que el docente, condicionado socioculturalmente, se vea obligado a reducir

su actividad a “formas sin contenido”. Ello se traduce, por ejemplo, en la selección de textos que responden a una determinada estructura sin evaluarse la pertinencia de su contenido; en la “enseñanza simulada” evidenciada en la brevedad del tiempo didáctico empleado, que debe cumplimentarse por demandas institucionales; y, en general, en la concisión que caracteriza la selección de las estrategias de “copia” y “pegado” que se utilizan para resumir. Así se deja de lado el contenido disciplinar y se opta por la reducción. Todo ello, de algún modo, justifica que el resumen sea considerado como una técnica de estudio aislada y un género específicamente escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Desinano, N. (2007). *Crónica de una experiencia en la Escuela Media-Proyecto Integral de lectura y escritura*. Rosario: Laborde.

Ferreiro, E. (2001). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. Seminario de Fomento a la lectura, CONACULTA-FILI) (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil).

García Rodríguez, J., Cañal de León, P. (1996) *¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación*. En: Revista Investigación en la Escuela, No. 25, Publicación de la Universidad de Sevilla, España.

Galton, M.y Moon B. (1986). *Cambiar la Escuela, Cambiar el Currículum*. Madrid: Ediciones Martínez Roca

Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999). *El resumen en el ámbito escolar*. Lectura y Vida. 20

Kaufman, A.M y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A.M, Campos, M.C y Fautario, P. (2006). *Construcción de resúmenes escritos en pequeños grupos*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Avances, nuevos desarrollos e integración regional. Tomo I. UBA.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mateos, M., Martín, E. y Villalón, R. (2006). *La percepción de profesores y alumnos en la escuela secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender*. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., de la

Cruz, M.. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Muth, K. (comp.) (1990). *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.

Perelman, F. (1994). "La construcción del resumen" en *Lectura y vida* Nº 1.

Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño Dávila.

Pozo, J. I. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura* Graó. Barcelona.

Solé I. y Teberosky A. (2001) "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica". En: Coll C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Van Dijk, T. (1980) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 5: PROBLEMÁTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

En este quinto y último capítulo se incluyen los informes finales de dos investigaciones centradas en problemáticas de la Educación Física y de la formación de docentes para dicha disciplina.

En primer lugar presentamos el informe final de la investigación *“La enseñanza de los contenidos de la danza en las clases de Educación Física escolar: un estudio de caso en una escuela primaria”* desarrollado por un equipo de investigadores del Instituto Superior de Educación Física N° 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo principal de esta investigación radica en conocer las prácticas actuales de la Danza en tanto contenido escolar de la Educación Física y ampliar el debate sobre las concepciones de la enseñanza de la Danza en las escuelas. El trabajo ahonda en el estudio de propuestas de enseñanza empleadas en las clases de Educación Física que utilizan contenidos de la Danza a los efectos de comprender los modelos de enseñanza subyacentes a las mismas y conocer las actividades propuestas, el uso de espacios y recursos materiales y las propuestas de evaluación que practican los docentes.

Los resultados de la investigación *“Las representaciones que traen los sujetos que eligen la carrera Profesorado de Educación Física y su incidencia en el cursado del primer año de la carrera”* realizada en el marco del IPEF de la Ciudad de Córdoba se presentan en segundo lugar. Esta investigación busca realizar un aporte en lo que respecta a las representaciones de los sujetos que eligen la carrera de Profesorado de Educación Física, concibiéndolas como condicionantes directos de situaciones problemáticas de desaprobación, abandono o cursado de algunos espacios curriculares y abandono o cronicidad en el cursado del primer año de dicha carrera

LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS DE LA DANZA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL GCBA

PROYECTO N° 512

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Nancy Ganz

Integrantes: Patricia Arias, Paula Vainikoff, María Paz Cortez, María Paz Marote y Pablo Pereyra

Instituto Superior de Educación Física N° 1 Dr. Enrique Romero Brest,
Ciudad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

Este proyecto estudia las propuestas de enseñanza empleadas en las clases de Educación Física que utilizan contenidos de la Danza, a los efectos de comprender los modelos de enseñanza, las actividades propuestas, el uso de espacios y recursos materiales y las propuestas de evaluación que practican los/las profesores/as en sus clases.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las prácticas actuales de la Danza en tanto contenido escolar de la Educación Física (EF) y ampliar el debate sobre las concepciones de la enseñanza de la Danza en las escuelas.

Los objetivos secundarios radican en conocer las estrategias didácticas utilizadas en las clases de EF que tienen la Danza como contenido de enseñanza, indagar las propuestas de evaluación que practican los profesores en sus clases y conocer las características de los espacios y de los materiales que se utilizan en las clases de EF.

Como punto de partida, tomamos estas líneas del prediseño curricular para la EGB del GCBA (1999): “La formación estético expresiva es una parte importante del desarrollo personal; permite a los alumnos adquirir valores para la vida porque educa la sensibilidad y las emociones...”. Luego sigue la prescripción de uno de los contenidos a desarrollar dentro del área de la EF (también presente en el actual diseño curricular de la CABA -2004) que promueve “el reconocimiento de aspectos expresivos y/o estéticos en la ejecución de secuencias de movimiento”.

De un modo general, podemos decir que con el ingreso de este tipo de contenidos al cuerpo disciplinar de la EF escolar se ha posibilitado en los/las alumnos/as el desarrollo de recursos simbólicos expresivos a través de los cuales se amplía la destreza psicofísica y la articulación de lo verbal con lo no verbal.

En cuanto al objetivo relacionado con las estrategias didácticas, recuperamos las ideas que ha trabajado Cols (2006) al señalar que la estrategia didáctica es un plan que posibilita un modo general de afrontar la enseñanza. Estas se podrían clasificar según el modo de intervención docente, el modo de estructurar el trabajo del alumno y el modo de organizar el ambiente de la clase. Las estrategias establecen un nexo dinámico entre las actividades propuestas por el/la profesor/a a los/las estudiantes para que las desplieguen de forma individual o grupal.

Asimismo, es pertinente mencionar que los/las docentes seleccionan ciertas estrategias que están sustentadas, tal como lo propone Fenstermacher y Soltis (1998), por un determinado enfoque de enseñanza. Para los autores, la enseñanza puede ser concebida desde tres enfoques distintos: el enfoque ejecutivo, que concibe al docente como un ejecutor encargado de producir aprendizajes utilizando las mejores técnicas y habilidades disponibles; el enfoque del terapeuta, que pone el acento en el

crecimiento personal de los/las alumnos/as como individuos, donde el objetivo es proponer situaciones educativas significativas desde lo personal para los/las estudiantes; y el enfoque liberador, que ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, competentes e íntegros.

En lo que respecta a los documentos curriculares analizados, podríamos señalar que los mismos prescriben un enfoque de enseñanza que tiende a otorgar autonomía al docente en lo que respecta a las estrategias didácticas. El documento del 2004 para la Educación Primaria sugiere un cambio para la clase (sic), pasando de ser un ámbito en el que el saber está exclusivamente en manos del docente, a reconocer que la clase coordinada por el docente es un ámbito en el que los niños pueden aprender del docente, de las situaciones que este propicie, de ellos mismos y de sus compañeros (2004: 323). Al mismo tiempo, propone que es necesario desmitificar que todos los contenidos se enseñan de la misma forma y con el mismo "método", sugiriendo encontrar la forma más apropiada de enseñar cada contenido, según sus características, la disponibilidad del alumno para el aprendizaje y los conocimientos del docente. El documento define la propuesta de enseñanza como "el conjunto de acciones que cada docente va a desplegar para propiciar el aprendizaje de un determinado contenido que ha seleccionado en función de ciertas variables: sus propósitos, los objetivos que busca lograr, los saberes previos y las necesidades y los intereses de los niños evaluados en su diagnóstico grupal". (2004: 352)

Como antecedente en el área de la investigación de la Danza, pueden encontrarse en Laban (1879-1958)⁶⁷ las bases de una danza educativa moderna, que marca un punto de partida para numerosas búsquedas en el campo disciplinar a nivel internacional. Los aspectos del movimiento profundamente explorados y experimentados, que marcan un cambio de rumbo frente a la propuesta clásica, son los efectuados por el autor en el análisis del espacio y la dinámica como elementos constitutivos del movimiento.

En Estados Unidos, Isadora Duncan (1878-1913) revaloriza los movimientos naturales como el correr y el saltar, y destaca el valor de la respiración y su íntima relación con el movimiento. Con esto marca el inicio de un camino diferente del de los siglos anteriores, en los que primaban las prácticas del ballet. En la Argentina, Patricia Stokoe, toma las enseñanzas de Rudolf Laban y desarrolla una forma de danza a la que denomina, en sus inicios, "Expresión Corporal". Stokoe seguida por Perla Jaritonsky, marcan el rumbo que caracteriza el acercamiento a la danza de toda persona (niño, adolescente o adulto) que desee investigar los aspectos expresivos del movimiento.

⁶⁷ Rudolf Laban. Nacido en Bratislava. Conocido por su importante producción en el mundo de la danza como coreógrafo, bailarín y profesor. Funda en Suiza "Laban Dance School". Realiza estudios importantes en cuanto al análisis del espacio y de la dinámica del movimiento. De su escuela salen muchos maestros, entre ellos Mary Wigman y Kurt Jooss.

Toda esta influencia de la danza moderna y la expresión corporal, junto con la aparición de las técnicas corporales terapéuticas como la Eutonía (Gerda Alexander), la Bioenergética (William Reich y Alexander Lowen), el Método Feldenkrais (Moshe Feldenkrais), el Sistema Conciente para la Técnica del Movimiento (Fedora Aberastury) y la Gimnasia Conciente (Francoise Meziere, Inx Bayertal) entre otras, producen un giro radical en la comprensión del concepto de cuerpo. En el campo motor, el estudio efectuado por Jean Le Boulch (1971) considera el movimiento como una de las dimensiones de la conducta, enfrentándose a la concepción del cuerpo como “cuerpo–instrumento”. Es pertinente para este estudio el acercamiento al movimiento como medio de expresión.

Algunos antecedentes de investigaciones en el área de la EF que mencionamos como marco para nuestro trabajo (aclarando que no se vinculan directamente con el contenido de la danza, pero sí con las preocupaciones por el área y su transmisión en tanto contenido escolar) son los trabajos de Aisenstein (1995), Ganz (1999) y la investigación llevada a cabo por Aisenstein, Ganz y Perczyk (2001). El trabajo de Aisenstein es una investigación⁶⁸ cuyo objetivo es comprender el modelo didáctico de la EF escolar en la Educación Primaria, vinculándose "con la formación de los maestros y profesores a partir del supuesto de que la génesis del modelo surge de la conjunción de dos trayectorias: la formación como docente y el desempeño profesional" (1995: 16).

El trabajo de Ganz (2001) tiene como objetivo describir el desempeño didáctico del profesor de EF en el tercer año de la EGB. Para ello se observan profesores de EF de tercer año de EGB en escuelas dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Se señala que esta investigación deja como interrogante pendiente para próximas investigaciones la necesidad de contar con trabajos empíricos en la línea de la formación inicial de los profesores de EF⁶⁹.

La investigación sobre la enseñanza del deporte en la escuela (Ainsenstein, A; Ganz, N. Y Perczyk, J 2002) indaga cómo es la enseñanza del deporte en la Educación Secundaria. El trabajo consistió en la observación de clases, relevamiento de los diversos espacios en los cuales se dicta la materia, entrevistas a los profesores y lectura de sus planificaciones, intentando develar qué sucede con la enseñanza del deporte escolar (en tanto contenido curricular prescripto) en las escuelas de gestión pública y privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de este apartado no podemos dejar de mencionar como antecedente el trabajo de Aisenstein (2007) sobre la matriz disciplinar de la Educación Física en la Argentina

⁶⁸ Tesis de maestría en FLACSO.

⁶⁹ Dentro de sus conclusiones, señala que el desempeño didáctico hallado está muy por debajo de los requerimientos actuales de la materia a nivel escolar y se plantea como algunos interrogantes la función de la formación inicial y de la educación permanente de los profesores.

(1880-1960). En este se define que "la Educación Física escolar es la resultante de la particular relación que, bajo la tutela de la pedagogía, se establece entre las actividades físicas, lúdicas, expresivas y deportivas practicadas en cada momento histórico, y el conjunto de conocimientos o teorías que contemporáneamente se elaboran sobre dichas prácticas. La relación entre los conocimientos y actores es la que termina definiendo la matriz disciplinar resultante (2007: 27).

Estos trabajos son antecedentes sustantivos para el caso local seleccionado en nuestro estudio. No obstante, en este contexto vale destacar la ausencia de trabajos que estudien y describan las prácticas de la Danza y su uso escolar en nuestro medio. De ahí el interés que supone este proyecto de investigación.

ENCUADRE METODOLÓGICO

La estrategia metodológica de este proyecto corresponde a un estudio de tipo descriptivo, de abordaje cualitativo. Se propone un estudio de caso, en donde la escuela corresponde a un caso a estudiar y la unidad de análisis es cada clase de EF.

La recolección de datos implicó la realización de observaciones de clases de tres docentes⁷⁰, la toma de entrevistas semiestructuradas a una de las tres profesoras de EF y a la directora de la escuela y el análisis de los documentos curriculares. Se trianguló la información recolectada durante el trabajo de campo, ya que como lo señala Selltiz (1980: 368) "el principio básico de cualquier técnica de observación es que se trata de un intento de resumir, sistematizar y simplificar la representación de un suceso".

Para la presente investigación empleamos la modalidad de la observación estructurada, determinando los aspectos de la actividad que consideramos relevantes para este estudio y que fueron registrados a través de listas de comprobación que permitieron el registro sistemático de la presencia o ausencia de una determinada actividad, suceso o conducta, a través del sistema de categorías y subcategorías.

En cuanto a la entrevista, considerada como método de recolección de datos que basa su fiabilidad en la validez de los informes verbales ofrecidos por los entrevistados, la información obtenida fue desgrabada y transcrita por los entrevistadores. Esta técnica requirió de un interrogatorio individual y no hubo inconvenientes al realizarlas. Encontramos, en la profesora de EF entrevistada y en la autoridad de la escuela, el

⁷⁰ Si bien inicialmente observamos clases de tres docentes, el equipo decide en un momento determinado, continuar con la observación de las clases de una de ellas a quien le efectuamos la entrevista posterior, considerando que sus clases incluían los contenidos de la danza que estábamos intentando analizar.

deseo (y muchas veces la necesidad) de ser escuchadas al hablar acerca de temas que las involucran en sus tareas diarias.

Las entrevistas fueron “semi estructuradas” pues contamos con preguntas definidas a priori, pero abiertas, de modo que la entrevistada pudiera expresarse sobre el tema en cuestión y, a su vez, el entrevistador pudiera realizar alguna otra pregunta no prevista. Según Taylor y Bogdan (1986:101) las entrevistas cualitativas son “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” y estos encuentros tienen como finalidad “la comprensión de las perspectiva que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tales como las expresan con sus propias palabras”.

Consideramos que la entrevista se desarrolló como una conversación y no como una situación donde una persona simplemente pregunta y la otra responde.

El proyecto se planteó, en un inicio, como un estudio de caso a operar en tres escuelas primarias de la jurisdicción del GCBA. La realidad posterior solo permitió cumplimentar el estudio de un caso relevando información de tres prácticas docentes de una sola escuela primaria⁷¹. La demora en el ingreso al campo y la autorización de cada autoridad en cada institución no pudo ajustarse al diseño del proyecto INFD 2008. Esta situación llevó a la decisión de completar todo el estudio en la institución que sí autorizó la realización de la investigación. Es decir que autoridades y profesores manifestaron aceptación para con el estudio y la posterior entrada al campo del equipo de investigación.

El estudio se llevó a cabo durante los años 2009 y 2010 en una escuela primaria que cuenta con “modalidad intensificada en EF” del GCBA, con estudiantes de primero, segundo y tercer ciclo; en tercer, cuarto y sexto año, respectivamente.

Se analizó la información recolectada a la luz del marco conceptual abordado, triangulando las observaciones cuyo número fue de catorce (14) clases realizadas durante el año 2009⁷² y de once (11) clases durante el año 2010, con las dos (2) entrevistas —una a la directora y otra a una de las tres profesoras de EF—, y con el análisis en detalle de los dos Documentos Curriculares en uso en las escuelas del GCBA, considerados centrales en este estudio: el Diseño Curricular para la Escuela Primaria del GCBA, Segundo Ciclo, Tomo I, año 2004 (área disciplinar de la EF) y el Documento correspondiente al proyecto de Escuelas Intensificadas en Educación Física, Educación Primaria, que produjo la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires vigente al año 2007, en lo referente al Área de Educación Física.

⁷¹ El retraso en el ingreso al campo no fue un problema que haya surgido como consecuencia de la falta de previsión de nuestro equipo de investigación, sino más bien como producto de diversos inconvenientes que tuvimos que sortear frente a los impedimentos que se generaron de manera inesperada.

⁷² A partir de la autorización para el ingreso a realizar del estudio.

En cuanto a la consolidación del trabajo en equipo, en una primera etapa nos abocamos a la construcción del marco referencial conceptual, procurando redefinir el objeto y la configuración de las variables en estudio y su relación con los instrumentos de observación. En una segunda etapa, se realizó una primera experiencia de campo para capacitar al equipo y se inició la revisión de los instrumentos previamente diseñados. En una tercera y última etapa, la experiencia de campo estuvo destinada a la recolección definitiva de los datos, que luego fueron analizados (con listas de control de observaciones, análisis de recurrencias en las entrevistas y revisión de las consistencias en los diseños en uso) para elaborar este informe y varias recomendaciones.

Finalmente, debemos comentar que el trabajo de campo nos suministró información sustantiva para dar cuenta de la enseñanza de la Danza en tanto contenido curricular prescripto en del área. Debemos mencionar también que la indagación sobre las propuestas de evaluación que desarrollan los docentes en sus clases fue el objetivo que cuenta con menos visibilidad empírica en las clases analizadas; sin embargo, sí existió cierta conceptualización en las entrevistas, elemento que se visualizará en las conclusiones de este trabajo.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de analizar la totalidad de las clases observadas, podemos decir que en el tipo de propuestas seleccionadas y llevadas a cabo por la docente en cuanto a la selección y organización de los contenidos, se visualiza la presencia de cierta cantidad de consignas que marcan la utilización de contenidos de la Danza.

El Documento Curricular para las Escuelas Intensificadas en Educación Física 2007 evidencia, por el espacio de elección que el documento propone en términos del cómo diseñar y llevar a cabo el enfoque didáctico, que la práctica docente estaría cercana al enfoque ejecutivo de la enseñanza. Esto quedaría marcado tanto desde el contenido a enseñar como desde la agrupación de los contenidos en los tres ejes organizadores: El propio cuerpo, El cuerpo y el medio físico, y El cuerpo y el medio social (y su clasificación para los diferentes ciclos).

Asimismo, retomando los conceptos que proponen Fenstermacher y Soltis (1998) al considerar que el docente toma decisiones acerca del desarrollo de la clase que se sustentan en ciertas representaciones previas de la misma “la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente, determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza”(1998:5).

Es interesante destacar algunas consideraciones que la docente entrevistada realiza⁷³:

“Desde que entré (a la escuela) esta temática fue cambiando, porque al principio los talleres eran para chicas. Luego pensé: ¿por qué no también para varones? Siempre trabajé contenidos expresivos porque me aburre solamente enseñar deporte... A veces soy medio osada y no me quedo afuera, me meto con ellos con mi cuerpo, y yo creo que funciona porque me meto con ellos” (e 1).

Al analizar el tipo de consignas y las representaciones de la docente acerca del cómo aprenden los estudiantes, podríamos decir que en algunos momentos ella considera la necesidad de presentar las consignas (como puente entre la propuesta del docente y la actividad de los niños/as) de un modo pautado, al reconocer en la entrevista que “cuando no dan los tiempos lo hago un poco más directo, les digo qué hacer”⁷⁴.

En la totalidad de las clases con sexto año, se trabajan los contenidos de la técnica del tango-danza, así lo indica la docente: “Quiero que hagan los ocho tiempos”⁷⁵. Asimismo se observan contenidos de ritmo y movimiento: al poner música la profesora indica “van a caminar los pasos individuales, vayan por donde quieran... ¡Escuchen, escuchen, escuchen!”. Y remarca la relación entre el sonido y el movimiento por un lado, y el silencio con la ausencia de movimiento por el otro, al solicitarles “en cada paso, un golpe... ¿Si no hay golpe qué pasa? No hay movimiento”.

En estos casos los propósitos de enseñanza se articulan directamente con los objetivos de aprendizaje, dado que la relación entre la tarea propuesta y el logro esperable supone un determinado comportamiento por parte de los estudiantes, en función del contenido abordado (Cols, 2006). En la clase se pone de manifiesto cómo la docente va buscando en los niños/as, a través de la consigna específica, la construcción del contenido. En este sentido la docente entrevistada expresa: “Cuando empecé a trabajar los contenidos expresivos, para mí fue un doble aprendizaje: lo que yo aprendía —que todavía me falta un montón— tenía que desmenuzarlo para poder dárselo a ellos” (e1).

Parecería que la docente supone que los/as niños/as son aprendices imitativos (Bruner, 1997) cuando en las clases busca que la imiten, modelizando el movimiento. Esto se evidencia cuando en el desarrollo del contenido que refiere a los recursos compositivos en el espacio, muestra un trabajo con una alumna, en el que una hace y la otra copia, mientras la docente dice “es un trabajo en espejo”, o al expresar “yo me muevo y ustedes me siguen como si fueran mi sombra” o cuando indica, en un trabajo

⁷³ La entrevista a la docente será indicada como (e 1): entrevista 1.

⁷⁴ Aclaramos que es la forma didáctica menos utilizada por la profesora.

⁷⁵ Esto último, refiere al paso básico del tango: “*El paso básico es una figura de evolución que tiene incluida en su realización una salida y una resolución*” (1999: 24). Ferreti, Alba. 1999. Tango: un abrazo en la escuela. Corregidor. Buenos Aires.

de a dos “ahora deben copiar al que está adelante”.

Para lograr una secuencia coreográfica, la docente trabaja —a través de la repetición de un modelo técnico— primero con cada movimiento por separado, marcando cuestiones en detalle, para luego integrarlo como baile al interior de la coreografía. La coreografía es concebida como la estructura en la que se sucederán dichos movimientos. Durante la entrevista, la docente cuenta cómo piensa el modo de transmitir lo que sabe —en este caso, la coreografía del tango— al expresar: “Se puede ir cambiando con propuestas de ellos, pero no me parece mal para nada, la repetición (de una secuencia), porque cuando eso va cobrando sentido los chicos no se aburren... La repetición de una serie también se efectúa para ajustar tiempos” (e 1).

De acuerdo con Fenstermacher y Soltis, lo recién indicado pareciera dar cuenta del seguimiento de un modelo preestablecido en base a la técnica propia del tango como danza: cuando un adulto muestra o modela una acción exitosa o habilidosa a una niña, ese modelado se basa implícitamente en la creencia del adulto de que (a) la niña no sabe cómo hacer X y (b) la niña puede aprender a hacer X a través del modelado. El acto de modelar también presupone que (c) la niña quiere hacer X y (d) que tal vez, de hecho, está intentando hacer X. Para aprender por imitación, la alumna/o debe reconocer los objetivos perseguidos por el adulto, los medios usados para perseguir esos objetivos y el hecho de que la acción modelada la llevará exitosamente al objetivo (1998: 71).

Las estrategias didácticas suponen poner en juego una multiplicidad de propuestas y actividades por parte de la docente. La elección de las mismas está orientada, en este caso, por ciertas concepciones en relación con la enseñanza de los contenidos de la Danza (tango) y la búsqueda de estrategias para lograr el aprendizaje. La docente organizó la clase en un determinado espacio físico (“el salón del espejo”), que fue considerado como el más adecuado para su utilización. En estas prácticas, la docente expresa las representaciones acerca de cómo los sujetos aprenden y las estrategias que considera más pertinentes desde su formación y su práctica docente para que los niños/as aprendan desde un rol protagónico.

No pudimos observar prácticas evaluativas para indagar las propuestas de evaluación que practican los profesores en sus clases; sin embargo, las docentes entrevistadas manifiestan preocupación acerca del tema cuando expresan interés por actualizarse y dar sentido a la evaluación como instrumento que proporciona una información que es necesario interpretar y concebir como un proyecto integrado al proyecto de aprendizaje.

Al recuperar lo expresado por la docente en las clases observadas, nos parece que la misma considera a la evaluación como un tema a revisar, cuando dice, por ejemplo, “creo que la forma de registro tiene que cambiar... La verdad, uno evalúa como puede. Porque la evaluación es un tema de aprendizaje... Ahora estamos con el tema de

evaluación porque está circulando una bibliografía acerca de cómo evaluar, se están tomando diferentes posturas vinculadas al cómo evaluar y esas cosas... Yo sé que tengo que evaluar diferente, en el registro le pongo al chico si está haciendo algo lindo, le pongo la nota. Creo que tendría que evaluarse lo que está en la planificación... Yo tengo todos los grados y tengo los cuatro ítems para evaluar, que son la participación, la motriz, la actitud grupal y la creación". (e1)

El uso de la información proveniente de acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder. Así, la docente parecería acercarse a una concepción democrática de la evaluación, priorizando a los alumnos como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con su aprendizaje y, al mismo tiempo, considerándolos partícipes de una mirada reflexiva acerca de las propuestas desarrolladas en la clase. De este modo, los docentes en sus clases podrán reflexionar y juzgar la calidad y eficacia de dichas estrategias. En este sentido, la profesora afirma: "la actitud grupal siempre la evalúan ellos, cómo contestan o se comportan, las actitudes, también se autoevalúan y ellos dicen por qué. Eso también es importante. Somos un grupo y que me evalúen a mí también me sirve, lo bueno y lo malo". (e 1).

Pero, al mismo tiempo, la profesora contempla la importancia de la mirada del docente, quien al realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, recabará información para poner en juego las estrategias más adecuadas para el logro de aprendizajes. Esta mirada se manifiesta cuando dice "no soy yo solamente la que mira, nosotros compartimos con otros, la nota se unifica" (e 1). La Directora también lo contempla cuando, durante la entrevista⁷⁶, considera la importancia de la evaluación como instrumento de información sustantiva, al expresar: "Bueno, mirá, en el área de Educación Física, pienso que este año, en uno de los espacios de encuentro que tienen los profesores, se reunieron para intercambiar sobre las evaluaciones de los alumnos, para que las evaluaciones fueran consensuadas y... Bueno, poder trabajar todos juntos el tema de las evaluaciones". (e 2)

Respecto al objetivo secundario de esta investigación (conocer las características de los espacios físicos asignados al desarrollo de las clases así como de los materiales que en ellas se utilizan), focalizamos nuestra mirada en lo espacial como espacio construido que, al tiempo que sirve de marco, se diferencia del concepto de espacio en tanto recurso didáctico y contenido pedagógico.

Nuestro análisis del espacio escolar supone entenderlo desde la relación entre pedagogía y arquitectura, siempre presente en el edificio-escuela (aunque con distintos niveles de articulación). Coincidimos con Toranzo (2009) cuando afirma que "la arquitectura escolar contiene aquello que la pedagogía pretende enseñar", aunque el tema espacial no siempre "es considerado como parte del currículum en la escuela,

⁷⁶ La entrevista a la directora será indicada como (e 2): entrevista 2.

siendo sin embargo parte de un currículum oculto, silencioso e invisible”.

En el caso de escuelas de gestión pública, es necesario considerar las políticas y normativas que, desde los organismos estatales, intervienen en los planes de edificación escolar. Nuestra observación se realizó en una zona urbana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en una escuela de gestión pública primaria, intensificada en EF. La misma está ubicada en una zona de casas bajas, rodeada de un gran espacio verde, con césped y árboles. Toda la escuela se ubica en una única planta. Consultada acerca de los criterios aplicados para seleccionar la escuela e incluirla en el programa de intensificadas, la Directora del establecimiento dijo que “En principio, por los espacios y porque se había planificado hacer un playón deportivo y demás, porque en realidad, no es que tenga tan baja matrícula como otras escuelas que se intensificaron a raíz de tan baja matrícula. En esta escuela, en realidad, no es que tenga una matrícula tan importante pero siempre tuvo una matrícula dentro de lo reglamentario. Cuando entré a la institución fue el año en el cual se implementó en la escuela este proyecto, tengo entendido que era porque contaba con espacio como para implementar la intensificación en Educación Física” (e 2). Por lo tanto, son elementos cuantitativos, la cantidad de espacio y la extensión de la matrícula, los que definieron a su parecer la elección de la escuela.

La totalidad de las clases observadas en el ciclo lectivo 2010 así como seis de las clases observadas en el ciclo 2009 han sido llevadas a cabo en un espacio cerrado. Este tiene piso de mosaicos y aproximadamente mide treinta y cinco metros cuadrados; sobre la pared de su lateral izquierdo hay un espejo y a su vez, hacia la izquierda del mismo, están las puertas que dan al aula de música y a la biblioteca; hacia la derecha se halla la puerta que da al jardín maternal.

Ante la pregunta por las razones por las que elige este espacio para sus clases, la docente comenta: “El espacio al que casi siempre voy, donde está el espejo, para mí es “mi lugar”. Es necesario un espejo y lo tiene de casualidad, siempre estuvo, yo lo usé, es un lugar de tránsito con el maternal pero yo me siento más contenida” (e 1).

Debido a sus dimensiones, se observa que posee la ventaja de tener mayor intimidad, en comparación con otros espacios de la escuela, ya que es un espacio más pequeño; pero tiene la desventaja de que el reducido espacio limita el movimiento. Sin embargo, como señala la profesora, el desarrollo de las clases está expuesto a interferencias inesperadas que interfieren en el desarrollo de la clase, como los desplazamientos de los grupos de jardín o el bullicio generado por los/las estudiantes de la clase de música (los cantos y sonidos de los instrumentos).

Estas situaciones son puestas de relieve por la entrevistada “yo necesito silencio para trabajar, necesito estar sola para trabajar, no compartir el patio; si no, el grupo se dispersa” (e 1). En otro segmento de la entrevista y con relación a las características de un espacio que la docente consideraría acorde para la enseñanza de los contenidos de

la Danza, expresa: “un lugar un poco más grande, muy luminoso, donde tuviera la oportunidad de oscurecerlo si fuera necesario; donde hubiera buena acústica; al que solo tuvieran acceso los participantes de la clase” (e 1).

Del mismo modo, reconoce que las limitaciones del espacio no representan un problema que se relacione solo con lo expresivo sino con todas las clases, en referencia al resto de las actividades de EF que tienen lugar en el establecimiento.

En relación con los materiales utilizados en las clases, la docente expresa “no, con los materiales no hay problemas” (e 1). Las docentes utilizan pelotas de plástico de diversos colores: anaranjadas, azules, verdes. Son atractivas e invitan a trabajar con ellas, se las ve en buen estado y parecen adecuadas para las tareas propuestas. Hay material suficiente para todos los estudiantes. Se las utiliza para ejercicios rítmicos y para tareas de conciencia corporal (tacto y contacto).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como hemos planteado en la introducción, el ingreso de los contenidos de la Danza al cuerpo disciplinar de la Educación Física escolar ha posibilitado el desarrollo de recursos simbólicos expresivos, a través de los cuales se amplía la destreza psicofísica, la articulación de lo verbal y lo no verbal. No obstante, es preciso considerar algunos problemas de esta práctica:

- a) La Danza ha sido un contenido que hacia finales del siglo XX, ha resistido su inclusión dentro del campo de la Educación Física; de hecho, parte de la legislación vigente la considera dentro del campo de la Educación Artística.
- b) En el ámbito de la EF hay cierta resistencia de los estudiantes a este tipo de contenidos, particularmente entre los alumnos varones, y en cierta fracción de estudiantes mujeres en el campo del deporte de alto rendimiento.
- c) La formación docente en Danza (además de ofrecerse en distintas instituciones enfocadas a la transmisión de la Expresión Corporal y de las distintas líneas técnicas de la Danza) cuenta con un espacio curricular en los ISEF, como el que nos ocupa en la institución sede, donde la misma está dirigida solo a las estudiantes mujeres⁷⁷.
- d) La selección de docentes para el cargo de profesor/a del taller Ritmo y Movimiento en las escuelas intensificadas en EF de la jurisdicción, no contempla (por parte del

⁷⁷ No obstante, es preciso indicar que, en el actual plan de estudios del ISEF N° 1 “Dr. Enrique R. Brest”, tanto estudiantes varones como mujeres tienen acceso al taller de Expresión Corporal; solo que este no tiene carácter obligatorio.

docente) la profundización de los contenidos específicos, que es el objetivo del taller⁷⁸.

- e) Las presiones del mercado de consumo y la oferta televisiva (a menudo) imponen un formato a las actividades que involucran Danza, donde se replica una estructura de movimientos empobrecidos de sentido auténtico para quien lo hace, que desvirtúa la real intención de lo artístico-expresivo. El resultado de esta presión, lejos de habilitar un diálogo original y singular (característico del acto creativo), provoca un movimiento mecánico, donde prima más un modelo de cuerpo desde lo frívolo y superficial”.

Consideramos que los puntos señalados previamente, generan ciertas dificultades a la hora de pensar la aplicación de los contenidos de la danza a nivel escolar, históricamente considerados por diversos autores como herramientas valiosas para los niños y niñas en su etapa de formación. Las prácticas de la Danza constituyen, a juicio de la experiencia previa de este equipo de investigación, un contenido muy poco desarrollado por la EF escolar, que impuso el enfoque deportivo a la Danza.

Esta misma tendencia puede apreciarse en los actuales programas de estudio de la mayoría de las casas de formación del país. En este sentido, es posible conjeturar que las prácticas de la Danza, pese a su potencialidad pedagógica y al grado de integración que el currículum jurisdiccional prescribe, están en desventaja cualitativa y cuantitativa frente a otras prácticas corporales.

Si bien el estudio se acotó a un solo caso, podemos aseverar que las estrategias de la enseñanza que la profesora prioriza en este caso hablan de modelos y prácticas de fuerte empatía con los contenidos de la enseñanza de la Danza y con los destinatarios de la enseñanza de esta disciplina; que los contenidos seleccionados y desarrollados a lo largo del período estudiado son los señalados por los diseños curriculares de la jurisdicción; que el uso de materiales y espacios se adecúa lo que la profesora considera adecuado para su trabajo (aunque a veces las condiciones no sean las óptimas); y que, aunque las prácticas evaluativas observadas fueron escasas, la profesora y la autoridad de la escuela hablan de prácticas evaluativas que en esa institución incluyen a todos y a todas.

⁷⁸ Los talleres de intensificación no prescriben contenidos nuevos, los mismos corresponden a la profundización de contenidos de la currícula escolar en la disciplina.

CONCLUSIONES

Entramos al campo con el objetivo de conocer las prácticas de la enseñanza de la Danza en las clases de EF en una escuela y pudimos relevar:

- a) Que las estrategias de enseñanza que la profesora prioriza y practica en sus clases guardan relación con los contenidos de la enseñanza de la danza y tienen amplia vinculación con los destinatarios a quienes se les enseñan esta práctica corporal.
- b) Que los contenidos seleccionados y desarrollados a lo largo del período estudiado, son los señalados por los diseños curriculares de la jurisdicción y, además, están ampliados considerablemente en perspectiva y profundidad.
- c) Que el uso de materiales y espacios se ajusta a lo que la profesora considera adecuado para su trabajo (aunque a veces las condiciones no son las óptimas). Las categorías de espacio y tiempo son vivenciadas en plenitud según la programación que destacan los diseños y prioriza la escuela analizada.
- d) Que las prácticas evaluativas que pudimos relevar en este estudio fueron escasas. Sin embargo, a nivel discursivo, la profesora y la directora sustentan propuestas de prácticas evaluativas que incluyen a todos y a todas, con una visión no restringida a valoraciones externas a los sujetos ni a los contenidos practicados. También en este caso señalamos modelos empáticos que miran y atienden a las prácticas de los profesores y de los alumnos.

Podemos concluir que la investigación recaba valiosa información que hasta ahora no había sido relevada en el campo de la enseñanza de la Danza en tanto contenido de la EF escolar. Si bien el estudio se acotó a un solo caso, destacamos y agradecemos la participación activa de docentes, alumnos/as y autoridades que nos permitieron realizar el estudio.

RECOMENDACIONES

En cuanto a lo analizado, sería ideal sumar propuestas de calidad en la enseñanza de la Danza en tanto contenido prescripto del área. Esto significa, por un lado, dedicarle tiempo y recursos a la enseñanza de la Danza como contenido cultural relevante para el conjunto de la población que asiste a las clases de EF; y por otro lado, requiere priorizar el uso de modelos de transmisión no rígidos, para fomentar las propuestas de los alumnos. La escasa visibilidad de esta práctica en las escuelas nos hace reflexionar sobre la necesidad de aumentar y diseñar con claridad la posibilidad de que más alumnos y más profesores se apropien de estas prácticas culturales y sociales.

Además, consideramos que la formación inicial del profesorado en Educación Física debería apuntar a formar futuros/as colegas que puedan incluir y revisar las prácticas docentes haciendo hincapié en algunos puntos que consideramos importantes y que sintetizamos del siguiente modo:

- Trabajar, individual y colectivamente, aspectos expresivos que tiendan a favorecer la comunicación, la interacción y la interactividad.
- Seleccionar estrategias didácticas que pongan en juego multiplicidad de propuestas y que estén orientadas por diversas concepciones en relación a la enseñanza de los contenidos de la danza.
- Potenciar estrategias para favorecer un rol protagónico en los/as estudiantes: modelos activos y adecuados al contenido específico.
- Proponer que la intervención del docente se realice a lo largo de toda la clase (antes, durante y después de la misma).
- Encontrar la forma más apropiada de enseñar cada contenido, según sus características, la disponibilidad del/la alumno/a para el aprendizaje y los conocimientos del docente, en cada contexto particular y singular.
- Considerar a la clase como un ámbito en el que el saber no está exclusivamente en manos del docente; sino como un ámbito en el que los/las alumnos/as puedan aprender del docente, de las situaciones que este propicie, de ellos mismos y de sus compañeros/as.
- Desafiar a que los/las futuros/as docentes participen en la discusión acerca del qué y cómo enseñar, considerando que es necesario elaborar propuestas de enseñanza que propicien el aprendizaje de todos/as, distribuyendo democráticamente el saber y sosteniendo el supuesto de que es posible jugar y disfrutar del movimiento, respetar y ser respetado, acordar y reconocer diferencias.
- Resignificar los espacios y materiales disponibles donde se desarrolla la clase de EF, para ajustar acciones e integrar las variables espacio-temporales y objetales disponibles, sacando su máximo provecho.
- Considerar la importancia de la evaluación de las propuestas de enseñanza, con el sentido de favorecer la apropiación de los contenidos y de determinar si fueron adecuadas; o sea, si ofrecieron condiciones a todos y todas para aprender.
- Suponer, a su vez, que ese proceso evaluativo es la fundamental para la elaboración de las secuencias en las propuestas de enseñanza, y considerar que las instancias evaluativas brindan información acerca del proceso de aprendizaje, por lo que es

necesario tener presente que los aprendizajes son singulares y responden a ritmos diversos.

- Profundizar el conocimiento y el registro del cuerpo. Aprender a conocer y analizar críticamente los mensajes culturales que pueden influir sobre actitudes de cuidado y valoración del aspecto estético.
- Contar con mayor tiempo en la carga horaria de la formación para la enseñanza de los contenidos de la Danza; ofrecer una mayor cantidad de experiencias formativas que favorezcan un tratamiento más profundo y articulado de los contenidos previstos para el área; ampliar la oferta a todos/as los/as estudiantes del instituto. Así se privilegiaría la potencialidad de la enseñanza de la danza y se tendería a un cambio de lógica respecto de las cuestiones ligadas al género y a los prejuicios que inhabilitan a la democratización del disfrute del movimiento.
- Pensar la enseñanza de la danza en las clases de EF escolar como propiciadora del desarrollo de la sensibilización corporal y de la relación del sujeto con sí mismo y con los otros, a través de los elementos constitutivos del movimiento expresivo: el espacio, el tiempo, la dinámica y la forma, en clara intención de ampliar la cultura social de los estudiantes.

Para finalizar, quisiéramos destacar los comentarios que la profesora realiza al hacer referencia a nuestro estudio: “me sirvió el gestionarme en los contenidos expresivos, me ordenó y sentí cómo en mis prácticas era fluido, no me jorobaba que hayan venido a observarme y tengo que agradecer y qué suerte que esta escuela quede en un rinconcito y que se den cuenta de que no es una mentira... Esto fue para mí un reconocimiento. La verdad es que es una alegría” (e 1).

Esta reflexión final refuerza la necesidad de comprender a la formación de profesores/as, ligada íntimamente a las prácticas de indagación y sistematización de conocimientos como herramientas de la tarea profesional de todos los días.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico en la EF*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Cap. 2. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Carlino, P. (2006). *La escritura de la investigación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Cols, E. (2006). *Programación de la Enseñanza*. Ficha de Cátedra de Didáctica I Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Devis Devis, J. y Peiró Velert, C. (1997). *La Educación Física y la salud desde una perspectiva crítica. Nuevas perspectivas curriculares en EF*. Barcelona: Inde.
- Digelman, D. (1974). *La Eutonía de Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física escolar*. España: Inde.
- Ganz, N. 2001. *El desempeño didáctico del profesor de EF en el tercer año de la EGB*. Tesis de Maestría en Didáctica. Secretaría de Posgrado e Investigación. FF y L. UBA. Ed. INEF. Serie publicaciones. N° 10. Año V.
- García Ruso, M. H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- GCBA Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria del GCBA. Segundo Ciclo Tomo I*. Buenos Aires. Argentina.
- GCBA. Ministerio de Educación. Dirección de Currícula. (2007). *Documento tentativo Intensificación en Educación Física para escuela primaria*. Buenos Aires. Argentina.
- INFOD; OEI Y UNICEF. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Argentina.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Universidad de Valencia.
- Laban, R. Von (1973). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Milstein D. y Mendes H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rywerant, Y. (1983). *El Método Feldenkrais*. Buenos Aires: Paidós.

Selltiz, C.; Wrightsman, L.C.; y Cook, S. W. (1980), *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

Stokoe, P. (1976). *La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Toranzo, V. (2009). *Arquitectura y Pedagogía*. Buenos Aires: Novuco.

Revista El Monitor de la Educación. Junio de 2010. N° 25. Dossier “*Ser docente hoy*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

LAS REPRESENTACIONES QUE TRAEN LOS SUJETOS QUE ELIGEN LA CARRERA PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU INCIDENCIA EN EL CURSADO DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA: UN ANÁLISIS SITUACIONAL EN EL INSTITUTO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, AÑO 2010 EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

PROYECTO N° 379

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: Mercedes Susana Ponce

Integrantes: Carolina Trigueros, Analía Verónica Tita, María Flavia Cuello,
Verónica Videla

Instituto Provincial de Educación Física, Ciudad de Córdoba, Córdoba

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio exploratorio que indagó las representaciones (RS) de los sujetos que eligen la carrera de Profesorado de Educación Física (PEF) como condicionantes directos de las situaciones problemáticas de desaprobación, abandono, recursado de algunos espacios curriculares y abandono o cronicidad en el cursado del primer año. Pensamos que era posible analizar las RS que emergen en los sujetos que eligen la carrera PEF y que esas RS se objetivan en el cursado del primer año de la carrera PEF.

Nos planteamos como objetivo general visualizar instancias que nos permitan abordar las RS que traen los sujetos que eligen la carrera PEF y sus implicancias en las situaciones de cursado del primer año de la carrera en el Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (IPEF), en el año 2010.

Nuestros objetivos específicos fueron:

- Explicitar las RS de los sujetos que eligen la carrera PEF.
- Relacionar las RS de los sujetos con la elección de la carrera PEF.
- Encontrar relaciones entre las RS de los sujetos que eligen el PEF y el cursado del primer año de la carrera.
- Analizar la influencia que las RS ejercen en el cursado del 1º año de la carrera PEF.
- Contrastar las RS de los sujetos en distintos momentos del proceso de investigación.

Para analizar la carga representacional sobre lo que “la carrera es” para los sujetos que ingresan y lo que ocurre en el cursado del primer año se abordó lo subjetivo como aquellas influencias decisivas en las elecciones de los sujetos. Este abordaje permitió reconstruir las “imágenes naturalizadas” y modificarlas; es decir, resignificar las RS acerca de la figura del docente de Educación Física traídas desde otros niveles educativos.

El sustento teórico de esta investigación es la teoría de las RS desarrollada inicialmente por Moscovici (1979) que define la representación como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) Las representaciones son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

En la investigación se usó inicialmente el enfoque procesual, método de análisis cualitativo y cuantitativo de datos para trabajar el contenido de la encuesta institucional sobre el ingreso. Se abordó el análisis cualitativo y hermenéutico de los datos desde el enfoque estructural y dialógico para el tratamiento del contenido de las entrevistas. Ambos enfoques proporcionaron una serie de indicadores para reconstruir el contenido de las RS.

Elegimos la Teoría del Núcleo Central (TNC) del Enfoque Estructural, para analizar las categorías de la encuesta según correspondan al Núcleo Central (NC) o al Sistema Periférico (SP) a fin de trabajar la RS que traen los sujetos que eligen la carrera PEF. Para el estudio de las RS desde la mirada estructuralista, es importante tener en cuenta que una RS solo se crea y funciona en un grupo de carácter reflexivo, es decir, aquel donde sus miembros reconocen su pertenencia y disponen de criterios para saber quiénes pertenecen al grupo y quiénes no; caracterizándose por tener pensamiento grupal. A diferencia del grupo reflexivo, el grupo nominal, es identificado como el grupo que aspira a ingresar a la carrera PEF y solo existe desde el punto de vista del observador externo, ya que no tiene identidad social determinada.

Para abordar el análisis del material lingüístico recurrimos al enfoque dialógico que retoma algunos conceptos básicos de la teoría que pueden presentarse como dialógicos (*thematias*, objetivación, anclaje y géneros comunicativos). Se destaca el carácter dinámico del pensamiento, el lenguaje y las prácticas sociales y caracteriza el fenómeno de las RS en su dinamismo y en su carácter co-construido por las interdependencias entre lo social y lo individual.

Desde nuestro marco teórico de aproximación estructural, y tomando los aportes de la teoría dialógica, se analizan los *thematias* como componentes del NC. Identificamos un contenido dentro del Núcleo Central de las RS que proviene de la memoria colectiva y el lenguaje donde el contenido no es real sino potencial, cuando se ancla en referencia a un contexto o red de significados con valor semántico.

En cuanto a las técnicas de recolección de información seleccionadas, utilizamos la encuesta y las entrevistas en profundidad (grupales, abiertas y semiestructuradas). Las técnicas de análisis de la información utilizadas fueron codificación abierta de los datos y análisis cualitativo: análisis descriptivo y relacional de datos; análisis relacional de codificación selectiva; análisis a través del cuestionario cerrado y de las entrevistas en profundidad de los núcleos representacionales.

En la codificación abierta, "... los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado, se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados 'categorías'. El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil

discriminación y una diferenciación entre categorías. En pasos analíticos posteriores, como la codificación axial selectiva, los datos se reagrupan por medio de oraciones sobre la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y subcategorías” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 111-112)

En la indagación de las RS utilizamos como herramientas el análisis del contenido representacional (NC–SP) de Moscovici, la Técnica de Análisis de Procedencia de Información de Araya Umaña, los tipos de transformación de las RS de Vergara Quinteros y la tipología de contenidos representacionales de Moscovici. Según Araya Umaña (2002) las RS se construyen a partir de una serie de materiales de muy diversa procedencia:

- El *fondo cultural* acumulado en la sociedad a lo largo de la historia, constituido por las creencias compartidas, los valores considerados básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad.
- Los *mecanismos de objetivación* y anclaje. González Pérez (2001, p.138), plantea que la objetivación y el anclaje son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las RS. El proceso de objetivación se activa para dotar de materialidad a un concepto abstracto, encarnar el pensamiento, otorgarle una imagen a una entidad intangible para hacerla real. “La objetivación descansa en la producción de símbolos, siendo estos esenciales para la comunicación social” (Domingo, 1985). El proceso de anclaje tiene como finalidad integrar el concepto objetivado dentro de nuestra red de conocimientos previos para lograr la transformación de los mismos. Según Jodelet (1984, p.486) “el anclaje articula las tres funciones básicas de la RS: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales”
- El conjunto de *prácticas sociales* que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

Con el fin de describir las RS que traen los sujetos que eligen la carrera PEF, recurrimos a uno de los conceptos fundamentales desarrollado por Moscovici, que hace referencia a tres elementos que interactúan en la dinámica representacional: sujeto, alter y objeto. Se entiende el esquema trádico como la interacción del sujeto (S) con otros y otros del grupo social denominados alter (A) en relación con el objeto (O) de RS, lo que posibilita la construcción de significados.

Al respecto Araya Umaña (2002) contribuye al decir: “Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada *conciencia colectiva*, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los

límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”. Las creencias son proposiciones simples concientes o inconcientes inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase “yo creo que”. La percepción constituye un mecanismo de respuesta social y de procesamiento de la información en su relación con la visión del mundo y la actuación social de los seres humanos. Los estereotipos son atributos específicos que se otorga a un grupo, se caracterizan por su rigidez y cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social. La opinión es una toma de posición acerca de un problema u objeto social cuyo interés es compartido por el grupo, informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados. La imagen hace referencia a contenidos mentales fenomenológicos de determinados objetos y es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, reproducción mental de un objeto. La actitud se sitúa en el polo de las respuestas, implica la existencia de un estímulo hacia el cual se reacciona según el tipo de disposición interna que se haya construido hacia él. Son las respuestas que las personas dan ante un objeto determinado.

Al analizar la organización de las RS, Vergara Quintero (2008) establece un Núcleo Central (NC) y un Sistema Periférico (SP). El NC está ligado a eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo; se caracteriza por su estabilidad, rigidez y continuidad, lo que permite la permanencia de la RS. El NC garantiza la estabilidad de la RS como principio organizador que la hace estable por el proceso de objetivación, creando un eje figurativo, un núcleo de imágenes donde cobran vida por sí mismos los principales elementos representacionales. El SP está determinado por la historia individual de las personas, por sus experiencias particulares. Esto hace que los elementos sean influidos por el contexto social inmediato en el que los sujetos se desenvuelven y han de expresarse, actuando con relación al objeto de la RS. Los elementos del sistema periférico son más dúctiles e inestables, más vulnerables a las presiones de elementos extraños a la RS. Se encarga de proteger el NC de las amenazas que lo cuestionan mediante la incorporación y asimilación de nuevas informaciones.

Con el fin de identificar los contenidos de las RS en nuestra investigación, las clasificamos en hegemónicas, emancipadas y polémicas. Las RS hegemónicas tienen carácter coercitivo, son colectivas y uniformes, tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas. Su contenido se comparte a nivel macro social legitimado y no son susceptibles de discusión social. Se hacen visibles en el discurso a través de enunciados afirmativos y descriptivos de carácter universal. Las RS emancipadas que derivan de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos y las RS polémicas que son contenidos expresados como aceptación y resistencia y surgen en conflictos sociales.

Es necesario entender las RS en un doble plano como contenidos asociados que hacen posible el sistema representacional en un grupo social que coexisten en grados diversos representando un mismo objeto. Los contenidos emancipados refieren a

creencias y valores que sostienen grupos específicos en un momento dado, que parten de la fuente de la autoridad social que condicionan a los actores en la aceptación de un contenido. Los contenidos polémicos son aquellos discutidos abiertamente en un grupo social que se asumen con cierta carga de relativismo y generan dudas y críticas a los significados de las RS más sólidas, socavando la validez universal de los contenidos hegemónicos.

Podemos identificar el Paradigma Físico Deportivo como contenido hegemónico tradicional de la EF. El Paradigma Físico Deportivo (Carballo, 1999) le asigna valor al concepto de salud, tiene un carácter disciplinante y adopta formas de control social donde la salud implica la eliminación de toda fuente de corrupción, pecado moral, subversión ideológica. El deporte y toda práctica corporal cumple una función higiénica y es utilizado como enmienda para los transgresores de la normalidad, como ejemplo moral para amorales, como correctivo para delincuentes, como pedagogía para inadaptados. Se entiende que quien practica deporte desarrolla un estilo de vida saludable representada por el rechazo del sedentarismo y los hábitos tóxicos. A la salud le sigue el concepto de rendimiento, que supone el desplazamiento del término educación por el de adiestramiento, entrenamiento o instrucción. Vázquez Gómez (2001) dice que la práctica deportiva en la escuela, en sus métodos y objetivos, persigue el rendimiento y la competición centrados en la demostración y repetición como vía de adquisición de habilidades.

Tomando los estudios de Bracht (1995), en contraposición al paradigma Físico Deportivo, se entiende la EF (en sentido estricto) como una práctica pedagógica que trata las manifestaciones de nuestra cultura corporal y del movimiento con una intención pedagógica. Toma el objeto como un estudio o modelo cuyo contenido corresponde a configuraciones de movimientos socialmente significativas, una rama pedagógica que comprende alumnos en situaciones distintas, identificando un fenómeno concreto que configura un campo de conocimiento como práctica de intervención, en la que la EF tiene una intención pedagógica y un contenido de la cultura corporal y el movimiento. Este nuevo paradigma es denominado "Retorno a las Prácticas" y desplaza el eje de lo biológico o psicológico hacia lo pedagógico. Identificamos el paradigma del Retorno a las Prácticas como un contenido polémico que asume una crítica frente al paradigma Físico Deportivo, hegemónico en la historia de la EF.

La clasificación o tipología de contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos nos habla de la afección que sufre el NC según procesos de transformación por la incorporación de nuevos procesos o elementos del objeto. Las RS pueden sufrir tipos de transformaciones: las transformaciones resistentes ocurren cuando las prácticas nuevas y contradictorias con la RS pueden ser integradas por el SP y tratadas mediante interpretaciones, justificaciones, racionalizaciones o referencias a normas externas a la RS. Las transformaciones progresivas, ocurren cuando las nuevas prácticas no son totalmente contradictorias a las RS. Por eso, estas transforman sin cuestionamiento

esencial el NC, aunque al enriquecerse y fusionarse este con los nuevos elementos genera un nuevo NC. Las transformaciones brutales tienen lugar cuando las nuevas prácticas, percibidas como permanentes e irreversibles, actúan directamente sobre el NC y no dan posibilidad de acción a los mecanismos de defensa y se produce un cambio radical en las RS.

En América Latina, países como México, Brasil y Venezuela producen investigaciones en este campo. En EEUU existen investigaciones trasladadas desde los estudios europeos, y en particular franceses, que otorgan privilegio al análisis de procesos individuales y experimentales que subestiman lo grupal y lo social.

En el ámbito de la educación existen estudios que utilizan el enfoque de las RS. Es en la Educación Superior donde localizamos algunos trabajos específicos relacionados que abordan problemáticas de los estudiantes acerca de ingreso, permanencia, elección, aprendizaje, fracaso educativo, entre otras. Un antecedente relevante es el trabajo de investigación *“Imaginario y representaciones sociales”*, del autor Lic. Gabriel Romero (Universidad de Río IV [UNRíoIV] Facultad de Humanidades, Córdoba – Río Cuarto, año 2003), quien estudia las características psicológicas y sociológicas de la elección de las carreras de grado y los conflictos emergentes de esta situación. En su trabajo, el autor analiza la incidencia de diversos factores en el desarrollo de los estudios, rendimiento académico y deserción de los ingresantes a la UNRíoIV. En la misma Universidad encontramos otro estudio sobre RS, *“Acerca de las representaciones sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una institución educativa”*, de Ana Elisa Riccetti y Marcela Rita Siracusa (UNRíoIV. Facultad de Ciencias Humanas, Córdoba – Río Cuarto, año 2009). Dicha investigación estudia las RS de la EF que tienen los docentes de Educación Primaria de una institución educativa, con el propósito de identificar las RS de la EF que subyacen en las prácticas actuales para vislumbrar posibles transformaciones.

Otra investigación que otorga un análisis relevante es *“No te avisan cuando borran el pizarrón”*, de Mario Zimmerman, Silvia Di Benedetto y Emilce Diment (Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, año 2004). Dicha investigación se centra en las RS acerca de los estudios universitarios que tienen los aspirantes a las carreras dependientes del departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Comunicación Social, Educación Física, Relaciones Laborales, Relaciones Públicas y Trabajo Social. En indagaciones y búsquedas virtuales realizadas en distintas universidades e ISEF del país (ISEF Nº 1 Dr. Enrique Romero Brest, Universidad de Flores, Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Nacional de La Plata, UNRíoIV, ISEF de La Pampa, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, entre otras) hemos encontrado referencias específicas y similares a nuestra temática y enfoque. En nuestra institución, el trabajo *“Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social en los Profesorados de Educación Física en la ciudad de Córdoba”* (Directora: Mgter. Graciela Magallanes CEA-UNVM - Co-Director: Dr. Adrián Scribano CEA-UNVM, Córdoba, año 2007), indaga las condiciones de

recepción de la metodología desde la posición del estudiante y las RS que los mismos construyen / naturalizan en el contexto áulico donde suceden procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al área de la investigación educativa. Sobre nuestra temática en particular encontramos que las investigaciones se han conducido hacia fenómenos de interacción y comunicación entre los sujetos y los saberes como condiciones externas.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Analizamos la carga representacional sobre lo que “la carrera es” para los sujetos que ingresan, y lo que ocurre luego en el cursado del 1º año. Por eso nos preguntamos ¿Qué implicancia tienen las representaciones que traen los sujetos que eligen la carrera PEF en el cursado del primer año de la carrera?

Para aproximarnos a este interrogante destacamos dos aspectos:

- Que las RS emergen en los sujetos que eligen la carrera PEF.
- Que las RS de los sujetos se objetivan en el cursado del 1º año de la carrera PEF.

A raíz de nuestros interrogantes de investigación, trabajamos con la siguiente hipótesis: las representaciones que traen los sujetos que eligen la carrera PEF tienen implicancias directas con las situaciones problemáticas de desaprobación, recursado y abandono que ocurren en el cursado del primer año de la carrera PEF.

De acuerdo con el objeto de estudio planteado, se abordó el trabajo desde un diseño cualitativo.

El objetivo general de este trabajo es visualizar instancias para realizar abordajes sobre las representaciones que traen los sujetos que eligen la carrera PEF y sus implicancias en las situaciones de cursado del primer año de la carrera en el Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba.

Los objetivos específicos determinaron dos fases: la primera fase comprende los siguientes objetivos:

1. Explicitar las RS de los sujetos que eligen la carrera PEF.
2. Relacionar las RS que traen los sujetos con la elección de la carrera PEF.

Técnica de recolección de información: Primera Fase

Primer objetivo. Se utilizó la Encuesta Institucional (cuestionario cerrado) como herramienta de obtención de información sobre el que trabajamos la codificación abierta de datos obtenidos para medir los conceptos afines como variables de análisis.

Segundo objetivo. Sobre la codificación abierta se utilizó el análisis descriptivo de los datos que permite distinguir los lazos de los elementos representacionales (método cualitativo).

Técnica de muestreo. Encuesta institucional

Universo de estudio: Estudiantes de la Carrera PEF.

Población: estudiantes del 1º año de la carrera PEF del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba. *Muestra:* 141 estudiantes del 1º año de la carrera PEF de los turnos mañana y tarde.

Tipo de muestra: Aleatorio probabilístico estratificado. Variación del aleatorio simple, que consiste en subdividir a la población en subgrupos o estratos más homogéneos, de los que se toman muestras aleatorias simples de cada uno de dichos estratos.

Cantidad de Población para la muestra: 141 estudiantes de primer año de la carrera PEF: 70 estudiantes turno mañana; 71 estudiantes turno tarde.

Muestra representativa: de 141 estudiantes (56.48%) sobre 250 estudiantes (50% de la población total, 500 estudiantes) de primer año.

Para visualizar qué RS emergen en los sujetos que eligen la carrera PEF, utilizamos como insumo una encuesta que el área de Investigación del IPEF realiza anualmente a los pre-ingresantes. Se analizó la encuesta institucional identificando cinco dimensiones diferenciadas de información:

- a. Datos personales: sexo, edad, nacionalidad, datos de origen territorial y laboral.
- b. Ámbito educativo: tipo de trayectos educativos, ámbitos, niveles y orientación. El dato específico que recabamos fue si recibió enseñanza de EF y qué aprendió en la misma en los diversos niveles educativos. Si recibió orientación vocacional y los motivos para la elección de la carrera PEF.
- c. Ámbito social: indaga acerca de usos del tiempo libre, asociación de ideas sobre la EF, realización y frecuencia de actividades físicas.
- d. Ámbito de intereses personales: Motivaciones e intereses sobre la Educación Física, motivos iniciales de ingreso a la institución e ideas sobre el perfil del profesor de EF.
- e. Ámbito familiar: trayectoria educativa familiar, relaciones de actividades familiares con la actividad física, modalidad y tipo de prácticas físicas, elecciones, valoraciones y

gusto por las actividades físicas en el ámbito familiar, opinión acerca de la elección de la carrera.

La Segunda Fase de la investigación comprende los siguientes objetivos:

3. Encontrar las relaciones que se producen entre las RS que traen los sujetos que eligen la carrera PEF y el cursado del primer año de la carrera PEF.
4. Analizar las influencias de las RS que traen los sujetos con el cursado del 1º año de la carrera PEF.
5. Contrastar las RS de los sujetos con los distintos momentos del proceso de investigación.

Técnica de recolección de información: Segunda Fase

Tercer objetivo: al describir y relacionar las RS que traen los sujetos que eligen la carrera, se utilizó como técnica de recolección de información la *entrevistas en profundidad* de carácter grupal, abierta y semiestructurada. Se trabajó como técnica de análisis de la información el “análisis relacional de codificación selectiva” utilizando los conceptos de objetivación y anclaje de RS para medir las variables emergentes en el cursado del 1º año.

Cuarto objetivo: utilizamos el análisis relacional de codificación selectiva para medir la orientación favorable o desfavorable de las RS que traen los sujetos en respuesta al primer año del cursado de la carrera.

Quinto objetivo: utilizamos como técnica de análisis la comparación de los núcleos representacionales emergentes en la encuesta y las entrevistas en profundidad, midiendo la modificación de las configuraciones representacionales en diferentes momentos del proceso de investigación.

Técnica de Muestreo. Entrevistas en Profundidad

Las entrevistas semiestructuradas, en profundidad, fueron realizadas a una muestra representativa de 40 cursantes del primer año de la carrera PEF, 18 mujeres y 22 varones, con 4 ítems de medición, a grupos de 2 o 3 sujetos según la Técnica de Análisis de Procedencia de Información (Araya Umaña, 2002).

Estructura de la entrevista

1. ¿Qué estas cursando? ¿Qué materias? ¿En qué te va bien?
2. ¿Qué es, para vos, la EF?
3. ¿De dónde conoces la EF?, ¿de la escuela, de familiares, de medios, del club?

4. ¿Cuál es la materia más importante? ¿Qué estudias en esa materia?

Esta Técnica de Análisis de Procedencia de Información de Araya Umaña tuvo como objetivo identificar de dónde se obtuvo la información (fuentes) en lugar de intentar explorar “lo que se dice”. Al enfocar los datos desde esta perspectiva, se pone el énfasis en los fundamentos y la forma de organización de las RS.

Jodelet (1984) propone cuatro fuentes globales de procedencia de información extendidas en un continuum que va de lo personal a lo impersonal; un mismo contenido adquiere significados diferentes según se exprese de manera más cercana o más lejana de la persona. Las preguntas de las entrevistas realizadas a los estudiantes del primer año del PEF fueron diseñadas respetando esta lógica:

1. Información procedente de las experiencias vividas por las propias personas.
2. Información procedente de lo que las personas piensan expresados en términos de roles.
3. Información obtenida de la comunicación social y de la observación.
4. Información adquirida de conocimientos por medios formales como los estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabulamos cuantitativamente el cuestionario-encuesta, analizando los datos diferenciados por ámbitos, según secuencias internas de datos, en respuestas afirmativas o negativas con sus respectivas derivaciones.

Al clasificar los datos tomados de la encuesta, ubicamos la información obtenida según el modelo triádico socio-cognitivo de interpretación para las RS.

Al iniciar la codificación axial abierta de datos con su correspondiente transformación cualitativa, construimos categorías tomadas y agrupadas bajo los conceptos de creencias, percepción, estereotipos, actitud, opinión e imagen. Esta categorización de datos se realizó tomando como referencia la tríada Sujeto, Alter a los fines de obtener y construir la RS inicial que traen los sujetos que eligen la carrera PEF. Identificar las condiciones y propiedades de estas categorías en cada uno de los ámbitos de la encuesta nos permitió examinar y reproducir la RS general y compartida de la EF.

Descripción general del sujeto que elige la carrera PEF:

- Tiene entre 17 y 19 años, es de género masculino, es de Córdoba Capital, Argentina. No trabaja, cursó sus estudios secundarios en una escuela privada con Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones. Tuvo EF en la escuela primaria y secundaria, no recibió orientación vocacional para elegir la carrera. En general, asiste a eventos y /o espectáculos, deportivos y musicales, ha realizado actividad física en los últimos cuatro años (deporte y entrenamiento).
- Sus padres han alcanzado un nivel educativo el secundario. Su familia realiza actividad física por *hobbie*, en su mayoría en el Club, tienen una opinión formada acerca de la carrera de PEF con un posicionamiento positivo por la conceptualización acerca de la EF y por el vínculo familiar con el ingresante, se entiende por este el apoyo de los padres hacia la decisión de su hijo ante la elección de una carrera.
- En la escuela primaria sus aprendizajes en EF fueron: habilidades motrices (correr, saltar) y deportes. Y la escuela secundaria aprendió deportes, a correr y a hacer gimnasia.
- Cuando piensa en EF, piensa en el deporte, el entrenamiento y la salud. Cree que, en la primaria, de la EF aprendió valores tales como compañerismo, respeto y cuidado del cuerpo y la salud. Y en la secundaria cree que aprendió valores como respeto, compañerismo y cuidado del cuerpo y la salud.
- Considera que las características y/o cualidades que debe tener un Profesor de EF son: buen físico y buen estado físico (términos ligados a la forma y a la estética corporal); cualidades personales de comportamiento (buen carácter, comprensivo, buen trato), y valores (respeto, responsabilidad y dedicación). La palabra EF le sugiere: deporte (entrenar deportes, aprender deportes, practicar deportes), entrenar/entrenamiento (entrenar para el deporte), salud (bienestar físico y el estado físico) y cuerpo. Para relajarse y / o distenderse realiza actividades deportivas, sale con amigos, escucha música y duerme.
- Para divertirse sale con amigos, realiza deportes y escucha música. Cree que la EF es muy importante y quiere ingresar al IPEF para ser Profesor o Docente de deporte y por las características de la institución. Dice que le gustar la carrera.

El sujeto de la tríada fue identificado dentro de la encuesta en los ámbitos de datos e intereses personales referidos a lo personal y contextual del sujeto y su asociación representacional. En ellos se analizaron las categorías de percepción, opinión, creencia, estereotipo e imagen.

- Establecemos la categoría de percepción a los datos de localidad de origen, edad, sexo, nacionalidad, como elementos que conforman o determinan percepciones específicas del mundo y de las cosas.

- La categoría de opinión se asocia con los datos de tres elementos que surgen cuando el ingresante escucha la palabra EF. Las cualidades que debe tener un docente de EF expresan un posicionamiento o reacción frente al objeto.
- Encontramos la categoría de creencia en la importancia que tiene la EF, los motivos por los cuales quiere ingresar al IPEF. Las características que debe reunir un profesor de EF expresan lo que dice y hace el sujeto precedida por la frase “yo creo que”.
- Ubicamos la categoría de estereotipo en las tres características o cualidades que los ingresantes asumen debe tener un docente de EF, otorgándole un atributo al objeto dentro del proceso rígido que se establece en la categorización social.
- Identificamos la categoría de imagen cuando se le pregunta acerca de su trabajo, si está relacionado o no con la EF, y cuando habla del significado da a la EF y las cualidades de un profesor, lo que deja aparecer la reproducción mental del objeto.

El Alter de la tríada fue identificado dentro de la encuesta en los ámbitos educativo, social y familiar. Estos datos conforman lo histórico, lo cultural, lo educativo y específico de la EF; pero también revelan el imaginario social específico de la EF. Estos elementos pueden ser entendidos como el trasfondo cultural contextual de los sujetos y el imaginario colectivo del cual participan. En cada ámbito se analizaron las categorías de percepción, opinión, imagen, creencias y estereotipo.

- Encontramos la categoría de percepción en los datos acerca del tipo de escuela de Nivel Secundario y orientación del título obtenido, si tuvo o no EF en su escolaridad, si recibió orientación vocacional para la elección de la carrera, si asiste a eventos y/o espectáculos, si realizó actividad física en los últimos 4 años, en el nivel educativo de los padres, si la familia realiza actividades físicas de forma profesional o por hobby y el lugar donde realizan las mismas. Este conjunto de datos informa sobre la relación que el sujeto percibe acerca del objeto y su entorno.
- La categoría de opinión se registra en los datos acerca del contenido aprendido de EF en la Educación Primaria y secundaria, en qué asocia a la EF, en las actividades físicas en los últimos cuatro años, en la opinión familiar sobre la elección de la carrera (las opiniones brindadas por el entorno constituyen una fórmula socialmente valorada del imaginario social construido respecto del objeto).
- La categoría de imagen se encuentra en lo que aprendió de EF en su escolarización, en lo que piensa cuando piensa en EF, en las actividades que realiza para relajarse/distenderse y divertirse, a qué tipo de eventos o espectáculos asiste, si las prácticas físicas en la familia son realizadas de manera profesional o por hobby y

en qué lugar las desarrollan. Estos datos nos informan acerca de las reproducciones mentales que el entorno del sujeto reproduce pasivamente sobre el objeto.

- Identificamos la categoría de creencias en los valores que el ingresante aprendió desde la EF y en lo que cree la familia acerca de la elección de la carrera.
- Reconocemos la categoría de estereotipos en los elementos con los que asocia la EF, las actividades que realiza para relajarse/distenderse y divertirse y el tipo de eventos o espectáculos a los que asiste. El estereotipo constituye un encasillamiento o respuesta social inmediata frente al objeto.

Del análisis de los datos descriptos anteriormente arribamos a las RS que traen los sujetos que eligen la carrera PEF. Así, para ellos la EF es deporte, entrenamiento y salud.

El orden de los tres elementos que conforman dicha RS corresponde a la importancia que adquieren en los discursos analizados. Cuando hablan de deporte, lo relacionan con entrenar, practicar y aprender deportes. Cuando hablan de entrenamiento lo reducen al entrenar, y cuando hablan de salud, la asocian al físico o al estado físico, entendiéndolos como forma y estética corporal, no como un estado saludable.

El contenido de la RS de los sujetos que eligen la carrera PEF actúa en el proceso de objetivación y anclaje poniendo en tensión las discusiones alrededor del objeto. Se examinaron los datos observando y descubriendo frecuencias, similitudes y diferencias en las propiedades y dimensiones de las categorías construidas en torno al objeto EF.

La identificación del proceso de anclaje, a partir de la categorización de la imagen, creencia, estereotipo, percepción y opinión permitió reconocer los contenidos que circulan sobre la EF en los grupos externos que quieren ingresar a la carrera. Según Vergara Quintero (2008), el grupo externo se identifica como grupo nominal, ya que pueden tener en común una actitud o un esquema cognoscitivo pero no tienen identidad social definida. Nuestro grupo nominal son los sujetos que eligen ingresar a la carrera PEF.

Buscamos establecer la relación entre la RS que trae el grupo nominal y la RS que emerge del cursado del primer año. Este proceso de análisis relaciona la objetivación y el anclaje como emergentes del cursado, donde se muestran las orientaciones favorables o desfavorables de las RS que trae el grupo nominal frente a la situación del cursado. Identificamos a los cursantes del primer año de la carrera como grupo reflexivo que participa en el conocimiento implícito del objeto EF para transformarlo en público, hacerlo circular en el grupo e insertarlo en su discurso cotidiano. Este proceso permite que la RS cumpla su función de comprensión de la realidad y sea orientadora de las prácticas cotidianas. El grupo reflexivo se caracteriza por adoptar un pensamiento grupal donde el objeto se genera a través de procesos comunicativos

particulares. Para analizar el grupo reflexivo y establecer metodológicamente el tercer paso de nuestra investigación, elaboramos la entrevista para trabajar con el material discursivo del grupo reflexivo.

El material discursivo obtenido de las entrevistas a los estudiantes del 1º año de la carrera PEF, nos brindó la siguiente información:

- La RS dominante es la que identificamos como vinculada con el deporte, el entrenamiento y la salud. Sobresalen los elementos reconocidos de fundamentos biológicos (salud) y de lo que conocen del deporte (prácticas deportivas).
- El Juego y la Recreación son incorporados a la representación, y en menor medida o con menor precisión, también la Pedagogía, la Psicología, la Educación y los problemas socioantropológicos, que se mencionan como vinculados al campo laboral.
- Aparece la idea de lo escolar/educativo de forma muy difusa, sobresalen las relaciones con la salud, y la preocupación por las lesiones es recurrente.
- El elemento innovador que debate claramente el lugar del deporte es el juego, que les define la EF como un objeto más amplio, planteando siempre la dificultad de enfrentar situaciones de enseñanza. Discursivamente, están problematizados por las edades de las personas con las que van a trabajar, porque van a tratar con otras personas, porque van a tratar con otros cuerpos. El deporte se manifiesta como un elemento familiar a la RS, sin plantear problematizaciones en el cursado.

Al responder la segunda pregunta de la entrevista que indaga sobre el rol que le otorgan a la EF, el grupo reflexivo intentó elaborar una definición más amplia e inclusiva de los elementos que identifican como nuevos (lo pedagógico, el trabajo con niños mediante juego y recreación, la práctica docente). A la repregunta acerca de qué es EF para ellos, el contenido de Fundamentos Biológicos y la práctica deportiva aparece repetidamente. Estos elementos son los encontrados inicialmente en la RS que traen los sujetos de la EF como práctica deportiva relacionada con el entrenamiento y la salud.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Si las RS son una red de significados más o menos divergentes que dependen de las fuerzas de las discusiones alrededor del objeto, pudimos identificar que había dos discusiones en pugna entorno al mismo. La nuestra como docentes de la carrera PEF y la que traen los sujetos que eligen ingresar. Nuestra hipótesis es que la EF puede ser entendida como una práctica socio pedagógica vinculada con el espacio escolar, en la

que se abordan las prácticas corporales. La hipótesis que traen los sujetos que eligen la carrera sostiene la necesidad de continuar con las prácticas deportivas que vienen desarrollando desde la niñez para llegar a ser deportistas profesionales o entrenadores deportivos. Según nuestros supuestos de investigación la RS dominante en la carrera contiene un fuerte marco pedagógico y estaría en tensión con la representación del grupo nominal.

Para validar nuestra hipótesis, trabajamos con la encuesta institucional para el ingreso, donde se pudieron obtener datos alrededor de las imágenes, percepciones y creencias que tienen de la EF. La obtención del material lingüístico (encuesta) descubrió los elementos familiares en las RS del grupo nominal. Este proceso permitió contrastar la fuerza de la discusión en la institución sobre la EF según nuestros supuestos, frente a la fuerza de la discusión en la que participan cotidianamente los sujetos externos a la misma y que deciden ingresar a la carrera PEF (grupo nominal).

Desde nuestro marco teórico de aproximación estructural y tomando los aportes de la teoría dialógica, se analizan los “themata” como componentes del NC. Identificamos un contenido dentro del NC de la RS del grupo nominal que proviene de la memoria colectiva y el lenguaje, donde el contenido no es real sino potencial, para anclar en un contexto o red de significados con valor semántico. Estas preconcepciones, imágenes o pre-categorizaciones son parte de la producción de significados compartidos en la formación de una RS. Podemos afirmar que esta red de significados constituyen las conversaciones cotidianas del grupo nominal, analizadas en nuestra investigación y que diferenciamos según si la relación con el objeto era cercana o lejana, como proceso de obtención de información acerca del objeto. Jerarquizando los conceptos identificados, según el sujeto esté en relación directa o indirecta con el objeto.

Este análisis nos permitió deducir que:

- Los elementos representacionales del grupo nominal se encuentran en el NC del grupo reflexivo, ya que no han sufrido modificaciones y aparecen o se mantienen estables, continuos y rígidos.
- Estos elementos se identifican como centrales y vividos directamente por los sujetos. Se expresan como “me gusta”, reflejando que la relación que tienen los sujetos con el objeto se realiza por experiencia directa y se funda afectivamente en la estructura del esquema representacional.
- Según el análisis de procedencia de la información, la fuente de información del objeto es “personal” y está conformada por las experiencias vividas directamente con el objeto.

El grupo reflexivo no pudo estructurar, durante el cursado del primer año, un discurso espontáneo con elementos abstractos (teóricos formales) “incorporados” sobre el

objeto EF. Esto evidencia que la discusión sobre el objeto en la institución, no produjo modificaciones en el NC de la RS del grupo nominal. Así, el grupo reflexivo constituye un continuo de la RS identificada como central que vincula a la EF con los paradigmas físico deportivo (Carballo, C. *Ibíd.*) de rendimiento y salud.

De acuerdo con el análisis de Moscovici (contenidos hegemónicos, polémicos y emancipados), visualizamos el mecanismo de relación existente entre los contenidos de la representación del grupo nominal (físico deportiva) y los contenidos del paradigma de la RS institucional (Retorno a las Prácticas) planteadas en nuestra hipótesis. Este último polemiza con el contenido hegemónico e intenta desplazar las creencias tradicionales basadas en la RS hegemónica.

Nuestro supuesto de partida fue que la discusión sobre la EF sostenida por la institución formaba parte de lo que se describe como contenido polémico (el paradigma de Retorno a las Prácticas frente a los contenidos hegemónicos de la RS de los ingresantes). Al contrastar la información de la RS inicial del grupo nominal con el proceso de objetivación y anclaje que sufre la representación del grupo reflexivo, se evidenció que los contenidos hegemónicos subsisten frente al contenido polémico. Nuestra hipótesis resultando así un contenido situacional referido a un subgrupo que conforman una RS diferencial sobre la EF. Esta RS diferencial con contenidos polémicos no produce una transformación directa ni progresiva, sino una transformación superficial sobre el NC de la RS hegemónica.

Lo que surge a partir del análisis del material discursivo obtenido de las entrevistas en profundidad (segunda fase de la investigación) es que: “los que sobreviven al cursado del primer año” son aquellos sujetos que sostienen la RS de la EF vinculada al deporte, el entrenamiento y la salud. Este resultado transforma nuestra hipótesis de trabajo, ya que creíamos que la discusión en torno de lo pedagógico era la RS que emergía en el cursado del primer año, significando un problema y un obstáculo (abandono y repitencia) para quienes tenían la RS de la EF como una práctica deportiva.

Al analizar las entrevistas encontramos que el discurso de la RS institucional (según nuestro supuesto) funciona como elemento del SP de la RS del grupo nominal; ya que se acomoda y se funcionaliza operando como sostén o amortiguador de los elementos centrales de la RS. No se modifica la RS por nuevos elementos, lo que relativiza la hipótesis de trabajo de esta investigación.

Los elementos constitutivos del NC en la representación deportivista de la EF son identificados como contenidos hegemónicos de la RS, difíciles de ser modificados y desplazados. No se encontró una discusión con elementos significativos que puedan fisurar o desplazar el contenido del NC. Al no modificarse el contenido hegemónico en la experiencia del cursado del primer año de la carrera, se pone en cuestión la capacidad transformadora de los contenidos polémicos en los discursos circundantes al objeto de la propia institución.

Nuestra hipótesis fundacional para la investigación se transforma así en una categoría de análisis que permite pensar que la RS de la EF como práctica pedagógica y social es una RS diferencial y no forma parte de la conformación hegemónica de las ideas alrededor de la EF. Es decir, no es la RS del objeto ni al interior ni al exterior de la institución. Podemos afirmar que los sujetos que sostienen el cursado del primer año sin enfrentar situaciones problemáticas mencionadas en nuestro problema inicial son aquellos que encontraron categorías de alojamiento de los elementos de su NC en la RS. Los sujetos que están implicados en situaciones problemáticas de cursado, abandono y repitencia aparecen como aquellos que no pudieron realizar el anclaje de su RS, al no encontrar categorías de alojamiento de los elementos de su NC en la RS que se correspondan en las situaciones de cursado del primer año.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el ámbito de la educación existen numerosas investigaciones que recurren al enfoque de las RS con abordajes diversos. Observamos que nuestra investigación se encuentra en relación con el trabajo “Imaginario y representaciones sociales”, del Lic. Gabriel Romero (UNRíoIV. Facultad de Humanidades, Córdoba – Río Cuarto, año 2003), quien estudia las características psicológicas y sociológicas de la elección de las carreras de grado y los conflictos emergentes de esta situación, analizando la incidencia de diversos factores en el desarrollo de los estudios, rendimiento académico y deserción de los ingresantes a la UNRíoIV. Los elementos comunes en las investigaciones son la utilización de la Teoría de las RS y la similitud en la elección del tema a investigar.

En la misma Universidad encontramos otro estudio sobre RS sobre “Acerca de las representaciones sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una institución educativa”, de Ana Elisa Riccetti y Marcela Rita Siracusa (2009). Esta investigación estudia las RS de la EF que tienen los docentes de Educación Primaria de una institución educativa, con el propósito de identificar las RS de la EF que subyacen en las prácticas actuales para vislumbrar posibles transformaciones. Los elementos comunes encontrados en esta investigación son la utilización de la Teoría de las RS y el objeto de investigación; siendo una diferencia metodológica relevante la utilización de la técnica de estudio de caso.

En indagaciones y búsquedas virtuales realizadas en distintas universidades e IFD de EF del país, como el ISEF N° 1 Dr. Enrique Romero Brest, UFLO, UNVM, UNLP, UNRíoIV, ISEF de La Pampa, UNC, UNCu, hemos encontrado referencias específicas y similares a nuestra temática y enfoque. No obstante, hay escasas investigaciones que aborden el mismo objeto de Investigación (la EF). En nuestra institución existe un trabajo que hace referencia a “Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social en los Profesorados de Educación Física en la ciudad de

Córdoba” (Directora: Mgter. Graciela Magallanes CEA-UNVM - Co-Director: Dr. Adrián Scribano CEA-UNVM, Córdoba, año 2007), que indaga las condiciones de recepción de la metodología desde la posición de los estudiantes y las RS que estos construyen /naturalizan en un contexto áulico donde suceden procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al área de la investigación educativa. La relación con esta investigación se basa en el nivel sobre el cual se investiga, el objeto EF y el marco teórico.

El rasgo diferencial de nuestra investigación es el uso específico de la metodología de la RS, con una muestra numerosa, en tanto otras investigaciones utilizan estudios de caso. Localizamos dos momentos de recolección de datos, la encuesta en la primera fase y la entrevista en profundidad en la segunda fase de la investigación. Estas herramientas postulan técnicas diferenciadas y articulan dos enfoques epistemológicos, el enfoque procesual y el enfoque estructural. Dicha articulación se estableció para poder trabajar con una muestra representativa de la matrícula del primer año del IPEF.

CONCLUSIONES

Consideramos que este trabajo contribuye al esclarecimiento de las implicancias de las situaciones planteadas en el cursado del primer año de la carrera PEF, analizadas desde la perspectiva de las RS. A través del reconocimiento de las formas, procesos y funciones de las RS ha sido posible conceptualizar los elementos que definen a la RS de la EF en su posición social y educativa.

El objeto de discusión fue establecido en nuestra hipótesis como la conformación de las RS de los sujetos que eligen estudiar la carrera PEF y su actuación en el cursado del primer año. Al analizar las creencias, opiniones, imágenes, estereotipos, percepciones de los sujetos que eligen la carrera PEF, descubrimos lo que identificamos como RS hegemónica de la EF. De este modo, la EF es deporte, entrenamiento y salud.

Al observar la RS de la EF entendida como deporte, se refiere a entrenar, practicar y aprender deportes; cuando se alude al entrenamiento se reduce al entrenar y, en tanto salud, se vincula con el físico o estado físico (ligados a la forma y a la estética corporal, no como estado saludable). Las principales contribuciones de la teoría de las RS permitieron analizar la relación del paradigma Físico Deportivo con el paradigma de Retorno a las Prácticas en la EF.

El reconocimiento de las RS de los sujetos que ingresan al cursado de la carrera enfatizó el sentido del estudio de esta investigación y puso en cuestión nuestro supuesto, puesto que la RS que tenían los sujetos que cursaban el primer año de la carrera seguía siendo la vinculada al deporte, el entrenamiento y la salud.

Esto significa que nuestra hipótesis no se confirma de manera directa ni lineal, sino que se transforma en una categoría de análisis que conduce a pensar que la RS de la EF como práctica pedagógica y social, es una RS diferencial. No es parte de la conformación hegemónica de las ideas alrededor de la EF.

Al analizar la RS resultante de la investigación, descubrimos que las RS que llegan de otros niveles educativos en el sujeto que elige la carrera PEF se sostiene durante el cursado del primer año sin implicar modificaciones o construcción de nuevas RS de la EF. Participa así de la reproducción de los saberes comunicados y compartidos acerca del objeto EF, tanto en el campo institucional como en el discurso social cotidiano de la EF. No existen espacios de modificación del contenido representacional durante el cursado, con lo que se naturaliza el contenido hegemónico en las prácticas de los sujetos.

La oposición entre las prácticas antiguas y nuevas durante el cursado del primer año no genera transformaciones en el NC pues no están en total contradicción con las anteriores (las prácticas nuevas en el cursado son diferentes y no opuestas). Esto significa que los sujetos prefieren soportar las contradicciones entre sus prácticas actuales y las RS que traen al elegir la carrera, antes que modificar totalmente la RS, ya que al cesar las circunstancias que motivaron las nuevas prácticas, la RS inicial resulta más confiable.

Consideramos que los resultados de nuestra investigación sobre las RS permitieron develar los sentidos de la EF en el IPEF, como discurso hegemónico, en tensión con las posturas críticas que, aparentemente, serían efectivas en la articulación de teoría y práctica pedagógica según nuestro supuesto inicial. Estos resultados podrían ser útiles para contribuir a las discusiones sobre los efectos de la formación del profesorado en los sujetos, en relación con las posturas epistemológicas que sostienen los diseños curriculares, las propuestas de los docentes formadores y las políticas educativas en los distintos niveles.

Queremos remarcar la relevancia de los aportes de la Teoría de las RS desde el campo de la Psicología Social, al campo de la EF, que aportó nuevas miradas que analizan la dimensión subjetiva en las prácticas concretas de los sujetos. Las interacciones habituales aparecen como espacio de generación mutua entre las RS, el discurso y las prácticas, contribuyendo en la producción de saberes como realidad social compartida.

Sería de interés que estudios posteriores recuperaran estas líneas de investigación como punto de partida para indagar las RS de la EF en el transcurso del cursado de la carrera u otras temáticas afines.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L. (1998). "Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Delgado, J., Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. España: Síntesis Psicología.

Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. [Versión electrónica] Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Sede Académica. Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Extraído el 15 de Septiembre, 2008, de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>.

Bracht, V. (1995) "Epistemología de la Educación Física". Conferencia presentada en el Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. En UNLP. Actas Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades, La Plata, Argentina.

Carballo, C. (1999) "Educación Física: Crisis epistemológica, confusión didáctica y alternativas de investigación". Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina.

Gil, M. & Cáceres J. (2008) *Cuerpos que hablan. Géneros, identidades y representaciones sociales*. España: Montesinos Ensayo. Edición propiedad de Ediciones de Intervención Cultural.

González Pérez, M. A. (2001). *La Teoría de las Representaciones Sociales*. En M. González Pérez y J. Mendoza García (Eds.) *Significados colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas*. Monterrey: CIIACSO.

Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós.

Magallanes, G. & Scribano A. (2007). *Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social en los Profesorados Educación Física en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: CEA-UNVM.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1983). *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

Piñero Ramírez, S. L. (2008) *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual*. Revista de Investigación Educativa 7. Xalapa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación.

Ricetti A. & Siracusa M. (2009). *Acerca de las representaciones sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una institución educativa*. [Versión electrónica]

Universidad de Río Cuarto. Córdoba. Facultad de Ciencias Humanas. Revista Digital Año 14- Nº 133. Extraído el 30 de julio, 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd133/>

Rodríguez Salazar, T. y García Curiel M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. [Versión electrónica] Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG. Guadalajara Jalisco, México. Extraído el 7 de Febrero, 2011, de <http://taniars.wordpress.com/>

Romero, G. (2003). *Imaginario y representaciones sociales*. Córdoba, Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Humanidades.

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.

Vázquez Gómez, B. (Coord.); Camerino D.; González M.; Del Villar F.; Devís, J. y Sosa, P. (2001) *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid. España: Editorial SINTESIS.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico - epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vergara Quintero, M. (2008) *La naturaleza de las representaciones sociales*. [Versión electrónica]. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 6, Nº 1. Universidad de Manizales. Colombia. Extraído en 23 de mayo, 2009, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Zimmerman, M.; Di Benedetto, S. y Diment, E. (2004). *No te avisan cuando borran el pizarrón*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



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