

**Proyecto: ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la
ciudad de Buenos Aires?**

**Informe Final
Julio de 2006**

Equipo de Trabajo

Coordinadoras: Patricia Sadovsky y Delia Lerner

Subequipo de especialistas en Prácticas del Lenguaje:

Delia Lerner

Ana Siro

Diana Grunfeld

Cecilia Ansalone

Subequipo de especialistas en Matemática:

Patricia Sadovsky

María Emilia Quaranta

María Alejandra Illuzi

Érica Guzmán Yáñez

Subequipo de especialistas en Educación, Antropología y Sociología:

Alejandro Arri

Rosario Austral

Silvina Larripa

María Pía Otero

Ana Padawer

INDICE

I. INTRODUCCIÓN GENERAL	5
II. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
II.1. Criterios para la selección de las escuelas y decisiones sobre la recolección de los datos.....	7
II.2. La realización de las entrevistas y observaciones.	13
II.3. Reflexiones sobre la experiencia de campo	15
II.3.1 El ingreso de un equipo de investigación de la Secretaría en la/s escuela/s.	15
II.3.2 La presencia sostenida de los investigadores en la escuela. .	17
II.3.3 La sistematización del material de campo. Instancias de intercambio y construcción colectiva de conocimiento.	18
III. RESULTADOS.....	22
III.1. Introducción	22
III.2. Los equipos directivos y el proyecto de enseñanza	25
III.2.1. Gestiones directivas basadas en el control	26
III.2.2 Gestiones curriculares basadas en la orientación	32
III.2.3 Las escuelas en el contexto de la desigualdad social	39
III.2.3.1 Cuando el proyecto educativo se define en el seno de la dirección escolar y “a pesar de” las desigualdades sociales de la población de alumnos.	40
III.2.3. 1 Cuando el proyecto educativo se define considerando a los niños, sus familias y la comunidad más amplia.	45
III.3. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.....	50
III.3.1. La lectura y la escritura en el segundo ciclo de la escuela primaria.....	50
III.3.1.1. Prácticas instituidas	
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura...</i>	50
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura</i>	55
<i>Las prácticas instituidas y su entramado.....</i>	58
III.3.1.2. Atisbos de cambio.....	
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura..</i>	60
<i>Una propuesta de enseñanza del texto argumentativo</i>	61
<i>Un caso para comparar: la lectura de novelas.....</i>	66
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura</i>	69
<i>Conservaciones y cambios en las prácticas de enseñanza.....</i>	74
III.3.1.3. Transformaciones en las prácticas de enseñanza..	76
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura..</i>	76
<i>Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura</i>	81
<i>Los proyectos y las transformaciones en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.....</i>	84
III.3.2. La reflexión sobre el lenguaje.....	91
III.3.2.1. Prácticas instituidas.....	91
III.3.2.2. El “maquillaje” de las prácticas instituidas: el	

texto como pretexto para enseñar gramática.....	98
III.3.2.3. Hacia la transformación de la enseñanza.....	107
III.4. MATEMÁTICA.....	113
III. 4.1. La naturalización de contenidos y prácticas en la enseñanza de la Matemática.....	114
III. 4.1.1. El contexto institucional y la enseñanza de la Matemática.....	114
<i>La visión del currículo de Matemática.....</i>	114
<i>El tiempo dedicado a la enseñanza de los temas.....</i>	117
<i>Las pruebas como modos de control de la enseñanza y de los aprendizajes.....</i>	118
<i>Los condicionamientos de la escuela secundaria.....</i>	119
III.4.1.2. La Matemática en tanto objeto de enseñanza desde la perspectiva de los maestros.....	120
<i>La Matemática como conjunto de problemas, reglas y notaciones.....</i>	120
<i>La enseñanza de la geometría: paréntesis en la Matemática como conjunto de reglas.....</i>	125
<i>El tipo de tareas que se propone a los alumnos.....</i>	127
<i>El famoso tema de la comprensión de las consignas.....</i>	130
<i>“Problemas y soluciones”, un espacio algo diferente...</i>	130
III.4.1.3. El funcionamiento de la clase en la Escuela S: un proyecto de enseñanza con una fuerte intencionalidad didáctica	133
<i>El escenario de la clase.....</i>	133
<i>La comprensión de los niños asociada al éxito de la tarea.....</i>	135
<i>Un episodio aislado en el conjunto de las clases.....</i>	135
<i>El valor educativo del trabajo matemático.....</i>	136
III.4.1.4. Conclusiones.....	137
III.4.2. Procesos de transformación de las prácticas de enseñanza en el área de Matemática.	138
III.4.2.1. El cambio en el área caracterizado a partir de algunas ideas básicas.....	138
III.4.2.2. El primer ciclo en las escuelas P, N y A.....	140
<i>La Matemática en el primer ciclo de la Escuela A concebida como proyecto.....</i>	143
<i>La actividad matemática en las aulas.....</i>	145
<i>Algunos problemas de enseñanza identificados.....</i>	147
<i>La relación con los padres.....</i>	147
<i>Las influencias del primer ciclo en el tratamiento matemático del segundo ciclo.....</i>	148

III.4.2.3.El segundo ciclo en las escuelas N y P.....	148
<i>Los contenidos matemáticos del segundo ciclo</i>	
<i>formulados en el PEI de la escuela N.....</i>	149
<i>El papel del libro de texto de Matemática en el</i>	
<i>segundo ciclo de la escuela P.....</i>	150
<i>Las prácticas matemáticas en las aulas.....</i>	153
<i>La trayectoria profesional de las maestras y su visión</i>	
<i>de la matemática en tanto objeto de enseñanza.....</i>	154
<i>La diversidad de estrategias en las clases.....</i>	159
<i>La consideración de los errores de los alumnos.....</i>	162
<i>Los niños con dificultades. Gestión de la diversidad....</i>	163
III. 4.2.4. El valor educativo del trabajo matemático en las	
escuelas P y N.....	169
III. 4.2.5. Conclusiones.....	169
IV. CONCLUSIONES.....	171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
ANEXO.....	179

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

A partir del interrogante central *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires?* esta investigación se propuso como **objetivo general** producir conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones educativas de la Ciudad, considerando el contexto en que estas prácticas se desarrollan, así como los factores que posibilitan u obstaculizan su mejoramiento, con la finalidad de reorientar políticas de apoyo a la gestión curricular, la capacitación docente y la evaluación.

El proyecto asumió como propósito central el de describir y comprender el funcionamiento institucional y las prácticas pedagógicas de escuelas que atienden a sectores de bajos recursos económicos y cuyos equipos directivos reconocen la gestión de la enseñanza como un aspecto central de su rol.

Se trataba entonces de conocer de cerca los procesos de toma de decisiones pedagógicas por los cuales, tanto en el plano institucional como en el del aula:

- se consideran e introducen cambios en las prácticas de enseñanza tendientes a su mejora;
- se ve dificultada la consideración de propuestas tendientes al mejoramiento de las prácticas de la enseñanza;
- se da continuidad a prácticas de enseñanza que, desde las perspectivas didácticas actuales, se consideran poco productivas para la formación de los niños y jóvenes.

El **abordaje metodológico** adoptado, en consonancia con los objetivos planteados, fue el estudio de casos (de instituciones escolares). Las principales técnicas de recolección de datos fueron la entrevista en profundidad (a equipos directivos y a docentes), la entrevista grupal (a alumnos), la observación (de rutinas escolares y de clases) y la recolección de documentos institucionales. Los datos recabados fueron objeto de un análisis temático que combinó el abordaje didáctico con el socio-antropológico, en el marco de un trabajo **interdisciplinario** que asumió como punto de partida la revalorización del análisis contextual de los fenómenos educativos. Es decir, en este proyecto, el estudio del funcionamiento institucional general de cada escuela fue un componente central en la investigación de las prácticas de enseñanza y de los elementos que inciden en sus posibilidades de mejoramiento.

Inicialmente, en la etapa exploratoria de la investigación - de mayo a diciembre de 2004-, el criterio para la selección de los casos fue que los alumnos de la escuela hubieran presentado buenos resultados en las evaluaciones efectuadas en el marco del sistema de evaluación de la Ciudad -años 2001 a 2003-. Sin embargo, luego del trabajo de campo en las instituciones seleccionadas, los datos mostraron la insuficiencia del criterio de selección utilizado como vía de acceso a escuelas donde la enseñanza se constituyera efectivamente en un aspecto central del funcionamiento escolar¹. Por ello, al iniciar la segunda etapa de la investigación, se optó por incluir otros criterios para

¹ Como se verá en el curso de este Informe, encontramos que los buenos resultados de las pruebas pueden corresponder a situaciones institucionales muy heterogéneas, cuyo énfasis en las cuestiones pedagógicas es también muy diverso.

detectar “escuelas con buen funcionamiento”, entre los cuales la recomendación de los supervisores distritales (en el marco de entrevistas realizadas a tal fin) desempeñó un papel especialmente importante. Esta segunda vía de acceso se mostró más fructífera que la anterior para la selección de los casos de estudio.

Las diferentes estrategias metodológicas puestas en acción son analizadas en el próximo capítulo. Los resultados de la investigación se presentan organizados en tres grandes apartados: *Los equipos directivos y el proyecto de enseñanza*, *Prácticas del Lenguaje y Matemática*.

En el primer apartado se expone el análisis del funcionamiento institucional que caracteriza a las escuelas estudiadas, atendiendo a los elementos que inciden en la construcción del estilo de gestión en cada caso. Se abordan también problemas de interés central para la comprensión de las prácticas reales de enseñanza, tales como el modo en que los equipos directivos conciben la función de la escuela en el marco de la desigualdad social y de la diversidad cultural.

En el segundo y tercer apartados se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza en las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática, respectivamente. En la reconstrucción realizada, se subrayan las complejas relaciones existentes entre las decisiones de enseñanza que se toman en las aulas y los rasgos centrales de la gestión institucional. El análisis pone en evidencia una diversidad de prácticas –entre escuelas, entre aulas de una misma institución e incluso entre diferentes situaciones en una misma aula- que tienen como trasfondo la tensión entre conservación y cambio.

Finalmente, en el último apartado se exponen las conclusiones, recomendaciones y perspectivas de la investigación.

II. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Solamente un estudio de corte cualitativo nos permitiría conocer en profundidad las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza y su vinculación con el modo de funcionamiento institucional. El abordaje cualitativo permitió trabajar con un diseño flexible e interactivo (Maxwell, 1996), con un enfoque multimétodo y con una gran variedad de materiales empíricos (Denzin & Lincoln, 2005).

Las decisiones metodológicas fueron tomadas en función de una definición progresiva y dialogada entre las preguntas de investigación, los principales supuestos y teorías de las cuales nos valimos para desarrollar el estudio y los propósitos que perseguíamos. A medida que se iban recolectando los datos, el equipo realizaba un primer análisis conjunto con el objeto de acordar criterios de análisis. De esta manera, al mismo tiempo que íbamos construyendo un marco referencial común que integrara las distintas perspectivas teóricas presentes en el equipo –constituido por sociólogos, antropólogos y didactas-, intentábamos resguardar la validez de las interpretaciones y fortalecer una mirada centrada en la comprensión del funcionamiento de las instituciones y no en la evaluación de la distancia entre las prácticas estudiadas y la propia perspectiva. Consolidábamos así nuestra posición como investigadores.

La organización del trabajo de campo en dos etapas nos permitió realizar un primer análisis en profundidad de la información recolectada que hizo posible refinar las preguntas y focalizar mejor el trabajo de campo durante una segunda etapa (año 2005).

Como veremos a continuación, los criterios de selección de las escuelas y de los actores con los que dialogaríamos, así como las técnicas y métodos utilizados para la recolección de los datos, fueron evolucionando a lo largo del estudio en función de lo que iba resultando relevante para profundizar nuestra indagación.

II.1. Criterios para la selección de las escuelas y decisiones sobre la recolección de los datos

En una primera etapa, iniciada a mediados de 2004, se realizó una preselección entre las escuelas del sector estatal que, en las pruebas efectuadas por la jurisdicción en el marco del Sistema Participativo de Evaluación de la Ciudad, integraron el primer decil en términos de mejores resultados².

Se preseleccionaron escuelas en las que los alumnos de por lo menos una sección tuvieran muy buenos desempeños en las áreas de Matemática (M) y de Prácticas del Lenguaje (PL), con puntajes similares para todos los niños de la sección, y donde los resultados fueran razonablemente buenos también en el resto de las secciones. Era importante tomar en consideración que la sección elegida por sus buenos resultados en las dos áreas no constituyera una excepción en la escuela, ya que la intención del proyecto era estudiar la relación entre la dimensión institucional y enseñanza en las aulas. De esta manera se eligieron cinco escuelas (S, Q, F, M y B), en las que se realizó una aproximación exploratoria consistente en una breve entrevista al supervisor/a distrital y otra extensa al director/a de la escuela (en algunos casos participó todo el equipo directivo)³.

La información recabada fue procesada para efectuar una nueva selección, a fin de realizar un estudio intensivo en dos de las cinco escuelas. Uno de los criterios para la elección de estas dos escuelas fue la presencia de aspectos pedagógicos y curriculares en las entrevistas con los directivos, así como en las referencias que los supervisores hacían con relación a estos establecimientos. Se indagó la perspectiva del equipo directivo respecto de la institución y en particular sobre la enseñanza (sus dificultades y sus logros), su visión sobre el cuerpo docente, la importancia atribuida a los espacios de trabajo colectivo, su propia intervención en la gestión curricular, las planificaciones, la distribución de grados entre los maestros y las instancias de capacitación desarrolladas en la escuela.

Un tercer criterio fue la semejanza de la matrícula en términos socioeconómicos, ya que se pretendía establecer comparaciones entre ambos establecimientos, relevando los proyectos y prácticas de enseñanza diversas ante una misma población de alumnos. Dado que existen innumerables diagnósticos que vinculan fracaso escolar con

² Las pruebas fueron administradas a una muestra de escuelas: en 3er grado en el 2001, en 7mo grado en el 2002, y en 5to grado en el 2003 (la misma cohorte fue evaluada en 3ero y en 5to).

³ Todos los instrumentos utilizados para la recolección de información se incluyen en el Anexo. Cabe aclarar que también se había preseleccionado una 6ta escuela (escuela D), en la que no se pudo continuar debido a que el director se encontraba de licencia. Por ese motivo fue incorporada en la etapa 2005, como se indica en el cuadro correspondiente.

desigualdad social, se previó que podía resultar de interés trabajar en escuelas en las que una población que vive en condiciones de pobreza logra muy buenos aprendizajes. El nivel socioeconómico fue inferido a partir de una serie de interrogantes formulados en las entrevistas –referidos en particular a la caracterización ocupacional de los padres- así como de informaciones observacionales contextuales efectuadas en la visita inicial a cada escuela.

Finalmente, constituyó un criterio de selección la disposición del personal directivo para recibir en la escuela a los integrantes del equipo de investigación, lo cual aseguraba condiciones mínimas requeridas para realizar el estudio intensivo proyectado.

Presentaremos en primer lugar la información obtenida para las cinco escuelas seleccionadas de acuerdo a los criterios mencionados:

Identificación de las escuelas y tipo de jornada	Escuela Q JS	Escuela S JC	Escuela F JS	Escuela M JC	Escuela B JS
Resultados en las pruebas del Sistema Participativo de Evaluación de la jurisdicción	3ro: buenos en PL y regulares en M. 5to: Muy buenos en PL y M (en ambos turnos)	7mo: ambas secciones obtuvieron los puntajes más altos en PL. En M una de las secciones obtuvo el puntaje más alto.	7mo: las secciones de TM tuvieron muy buenos en ambas asignaturas. En TT, los resultados no fueron tan buenos.	3ro y 5to: buenos resultados en ambas asignaturas.	3ro: una de las secciones tuvo muy buenos resultados en ambas asignaturas. 5to: muy buenos resultados en M y buenos en PL.
Presencia de aspectos pedagógicos y curriculares en las entrevistas	Importante en la directora entrevistada, quien había llegado recientemente a la escuela y se proponía realizar cambios enfatizando lo curricular.	Importante en el equipo directivo entrevistado, rasgos tradicionales aunque con relativo interés en la innovación curricular.	Baja en la directora entrevistada.	Baja en la directora y la vicedirectora entrevistadas	Baja en la directora entrevistada.
Presencia de maestros que habían estado a cargo del grado donde se tomaron las pruebas	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Caracterización ocupacional de los padres (indicador del nivel socioeconómico de los alumnos)	Desocupados, empleados en servicios personales, con baja calificación.	Desocupados, empleados en servicios personales, con baja calificación.	En ambos turnos profesionales y empleados calificados. En TT también empleados con baja calificación.	Profesionales y empleados calificados.	En TM profesionales y empleados calificados. En TT servicios personales y baja calificación.
Acciones hacia la comunidad	Significativo apoyo alimentario	Significativo apoyo alimentario y de salud	Apoyo escolar	Sin acciones regulares	Encuestas de opinión sobre temas escolares

Identificación de las escuelas y tipo de jornada	Escuela Q JS	Escuela S JC	Escuela F JS	Escuela M JC	Escuela B JS
Programas especiales	No tienen.	No tienen.	No tienen.	Programa Escuelas Plurilingües	Aulas en Red, Por más lectura en la Ciudad.
Focos de la gestión administrativa (no pedagógica)	Mejoras en infraestructura	Control de organización general (horarios, circulación)	Importante cantidad de proyectos de distinto tipo	Mejoras en infraestructura y equipamiento	Equipo directivo suplente, pocos datos.
Receptividad al equipo de investigación	Muy buena por parte de la directora	Relativo por parte del equipo directivo	Muy buena	Muy buena	Muy baja
Tipo de estudio realizado	Exploratorio e intensivo	Exploratorio e intensivo	Exploratorio	Exploratorio	Exploratorio

Del cuadro anterior, pueden extraerse los criterios más relevantes que permitieron seleccionar a las dos escuelas, S y Q, donde se realizó el estudio intensivo:

- Una escuela evaluada en 3° y 5°, y otra en 7° grado.
- Significativas referencias a aspectos pedagógicos y curriculares en las entrevistas
- Presencia de maestros que habían estado a cargo del grado donde se tomaron las pruebas
- Similar caracterización ocupacional de los padres como indicador de nivel socioeconómico.
- Buena receptividad del equipo directivo

Como se verá más adelante, con las dos escuelas seleccionadas se continuó con un trabajo intensivo durante 2004, consistente en nuevas entrevistas a directivos y maestros, entrevistas grupales a alumnos, observaciones de clases de Matemática y Prácticas del Lenguaje y reuniones de intercambio a fin de año. En una de estas instituciones (la Escuela S), se realizaron durante 2005 encuentros con directivos y dos de los maestros que participaron más activamente del trabajo de campo.

En el diseño de la segunda etapa de trabajo, efectuada en el 2005, se relativizaron dos de los criterios de selección que habían sido centrales en la primera etapa: la necesidad de que los establecimientos hubieran participado de las evaluaciones y la de que hubieran obtenido muy buenos resultados en las mismas. Si sosteníamos como criterio obligado los buenos resultados obtenidos en las pruebas, excluíamos del estudio escuelas que eran reconocidas por sus aproximaciones pedagógicas interesantes, pero que, o bien no eran parte de la muestra que participó en el operativo de evaluación o bien no habían obtenido resultados que respondieran a los criterios –ya mencionados- que orientaron la selección en la primera etapa de nuestra investigación.

De esta manera, si bien las pruebas y los resultados continuaron constituyendo un insumo para la aproximación empírica, no fueron criterio excluyente para el diseño del campo del 2005. En efecto, se realizaron entrevistas abiertas con supervisores/as a partir de las cuales se obtuvieron recomendaciones precisas respecto de establecimientos que ellos valoraban positivamente debido a la gestión pedagógica de la dirección.

Es así como se seleccionaron once nuevos establecimientos, en relación con los cuales se sistematizó la información a partir de los siguientes criterios:

Identificación de establecimiento y tipo de jornada (simple o completa)	Resultados en las pruebas del Sistema Participativo de Evaluación de la jurisdicción	Presencia y caracterización de aspectos pedagógicos y curriculares a partir de entrevistas a supervisores/as y directivos
D JC	7mo: en términos relativos obtuvieron muy buenos resultados en Matemática en las dos secciones: TM y TT y en PL en la del TM.	Importante. El D. es reconocido por la promoción de cambios pedagógicos (colaboración entre maestros, organización departamental). Un maestro de 7º de M. es referente distrital de la asignatura. Como se anticipó, esta escuela había sido pre seleccionada en 2004 junto con las otras 5, pero no se incorporó al estudio porque el D. estaba haciendo uso de licencia. Muy buena recepción de proyectos externos (Problemas y soluciones, Aulas en Red), con impacto relativo en los proyectos de enseñanza de maestros.
G JS	Se destaca el resultado obtenido por la sección del TM en las pruebas de Matemática de 5to.	Importante. Todo el cuerpo docente tiene formación universitaria, y la D. se desempeña como docente y autoridad en ese nivel en una institución privada. Se menciona especialmente la colaboración entre maestros y con una escuela vecina (Escuela E). La población de ambas escuelas vive en condiciones de pobreza (alumnos migrantes y movimiento entre escuelas). Renovaron la coordinación del 2do y 3er ciclo dividiéndolos por áreas. Realizan proyectos distritales y propios para PL y M. Fuerte presencia de las limitaciones socioeconómicas como condicionante de la enseñanza.
E JC	7mo: Obtuvieron puntajes por debajo del promedio general en ambas asignaturas.	Importante. La D. fue capacitadora en el área curricular. El equipo directivo coordina a los maestros por áreas, como parte de un proceso de intervención curricular gestionado desde la escuela, por el cual realizan encuentros mensuales de capacitación interna.
N JS	Tanto en Matemática como en PL y en las dos instancias de evaluación (3ro y 5to) las secciones de TM obtuvieron mejores resultados que las del TT. En términos relativos esta sección se destacó en el puntaje que obtuvo en PL en 3er grado.	Muy importante. El equipo directivo tiene antigüedad en la escuela y realiza un significativo seguimiento y trabajo formativo con los maestros, pese a ser una escuela con numerosa matrícula y de jornada simple. En el turno tarde asiste un número importante de alumnos con familias que viven en condiciones de pobreza.
P JC	No fue evaluada.	Muy importante en el equipo directivo. La D. tiene una significativa intencionalidad pedagógica y de inclusión social, y algunos maestros se incorporan a esa orientación. La población vive en condiciones de pobreza, hay reflexiones pedagógicas específicas al respecto.
J JC	No fue evaluada.	Importante. La D. tiene una significativa intencionalidad pedagógica y de inclusión social, y algunos maestros se incorporan a esa orientación. La escuela había perdido prestigio (lo cual se expresaba en una muy baja matrícula), pero lo está recuperando. La población que asiste vive en condiciones de pobreza. Hay una significativa receptividad de proyectos de la Secretaría (Problemas y Soluciones, Ajedrez, Teatro, Radio) y seguimiento de la D. respecto de los maestros. Se capacitan tomando en cuenta los lineamientos del diseño curricular. Se señalan logros y dificultades.

Identificación de establecimiento y tipo de jornada (simple o completa)	Resultados en las pruebas del Sistema Participativo de Evaluación de la jurisdicción	Presencia y caracterización de aspectos pedagógicos y curriculares a partir de entrevistas a supervisores/as y directivos
Ñ JC	3ro: los resultados fueron buenos, cercanos al promedio en ambas asignaturas. 5to: muy buenos resultados en PL.	Moderado en el ED. Es una escuela muy solicitada. La VD coordina primer ciclo con mucha fuerza. Esta escuela tiene continuidad de gestión ya que la D y la VD trabajan juntas en esa escuela hace más de 10 años (la S. ha ido cambiando).
C JC	7mo: Obtuvo muy buenos resultados en M.	Importante en la D. Importancia significativa de pertenecer al Programa de escuelas plurilingües en su proyecto pedagógico. Asiste una alta proporción de alumnos migrantes. Se señalan problemas y logros específicos en la enseñanza, determinados significativamente por el trabajo de la supervisión en la actualización curricular.
Z JS	No fue evaluada.	Importante en la D, acompañada por la VD. Se presenta como una escuela que problematiza su trabajo. Implementan fichas y otros instrumentos de seguimiento de los alumnos, se discuten criterios que garantizan derechos y definen obligaciones para los alumnos y los docentes, y se detectan algunos problemas y logros específicos sobre la enseñanza, sobre todo en el primer ciclo. Esta problematización de la enseñanza está determinada significativamente por el trabajo de supervisión en la actualización curricular, pero no se restringe a él.
A JS	7mo: obtuvo muy buenos resultados en Matemática, sobre todo la sección de TT que obtuvo el segundo puntaje más alto.	Importante, reconocida por la apertura de la D. para los cambios e iniciativas de los maestros. Existe un trabajo curricular significativo en el primer ciclo y especialmente en Matemática, orientado por la supervisión pero a la vez conducido fuertemente por la S. al interior de la escuela.
R JC	3° grado: en PL, una de las secciones obtuvo resultados buenos. 5°: obtuvieron resultados regulares en la prueba en ambas secciones tanto en PL como en M.	Importante. D. acompañada por equipo nuevo en un proyecto institucional sostenido por ella, con trabajo de coordinación de ciclos, énfasis en el 1ero. La problematización de la enseñanza está determinada significativamente por el trabajo de supervisión en la actualización curricular. Significativa receptividad a proyectos de la Secretaría (ZAP, Maestro + Maestro). Importante asistencia de población de migrantes y preocupación por recuperar matrícula de clase media. Considerable problematización política de la educación pública.

El trabajo de campo realizado en 2005 contempló dos estrategias convergentes. Por un lado se realizó una aproximación extensiva, a fin de ampliar el panorama de escuelas en las que la enseñanza ocupa un lugar preponderante en el proyecto institucional. Por otro lado se profundizó la indagación empírica en cinco de estas escuelas (D, N, E, P y A) así como en la escuela S, en la que se venía trabajando desde 2004.

Se enuncian a continuación los motivos en función de los cuales se decidió, a partir de las entrevistas iniciales con el personal directivo, profundizar el estudio en las nuevas escuelas.

Estudiar la escuela D ofrecía la posibilidad de aproximarnos a una organización curricular donde los maestros tienen un papel central, ya que se encuentran organizados por departamentos de las distintas áreas. En la escuela N, se relevó un significativo trabajo de coordinación y formación docente por parte del equipo directivo, así como

importantes avances en la transformación curricular de acuerdo a los lineamientos del nuevo diseño. En la escuela E, se indagaron intentos de transformación curricular a partir de una coordinación por áreas, y finalmente la escuela P permitió conocer un proceso de reflexión y acciones en torno a la enseñanza de alumnos que viven en condiciones de pobreza, encabezado por la directora del establecimiento y acompañado de modo heterogéneo por el resto del equipo directivo y los docentes. En la escuela A, se encontró un proceso importante de incorporación de nuevas prácticas de enseñanza en Matemática, conducido por la Secretaria, que si bien estaba centrado especialmente en el primer ciclo, tenía un considerable impacto sobre todos los maestros de la escuela y en el resto de los integrantes del ED.

En cuanto a la Escuela S, las interacciones entre el equipo de investigación y los docentes, realizadas durante el año 2004, habían permitido identificar algunos problemas didácticos alrededor de los cuales parecía interesante -tanto para la escuela como para nuestro equipo- continuar reflexionando en forma compartida. Avanzar en la construcción de este diálogo permitiría comprender mejor el funcionamiento de una escuela que, aún con prácticas muy tradicionales, lograba asegurar a sus alumnos un buen desempeño al comenzar la escuela secundaria.

En las cinco escuelas que se seleccionaron en 2005 para la profundización, se incluyeron entrevistas al equipo directivo y a algunos docentes, y luego se realizó un trabajo específico en cada una de ellas: en la escuela D y en la escuela A se analizaron carpetas de los alumnos de algunos de los maestros entrevistados; en la escuela E se observaron reuniones por área y ciclo. En las escuelas N y P, que fueron objeto de un estudio más profundo, se realizaron nuevas entrevistas con el personal directivo, se analizaron proyectos y carpetas de alumnos, se observaron clases y rutinas escolares. Con uno de los directivos de la escuela P, además, se estableció una instancia de intercambio a partir de un trabajo de reconstrucción de su propia visión acerca de la escuela, el cual desarrollaremos luego.

Los recursos y tiempos disponibles nos obligaron a priorizar aquellas escuelas en las cuales el estudio podía ser más fecundo. Por ese motivo, en cinco de las escuelas restantes (Ñ, G, C, Z y R), el trabajo de campo finalizó luego de una aproximación exploratoria basada en entrevistas a miembros del equipo directivo⁴. En otros dos establecimientos (J y F) se realizaron además -antes de dar por terminado el trabajo de campo en ellos- entrevistas a maestros y, en el caso de J, también se analizaron carpetas de alumnos⁵.

⁴ En la escuela Ñ, las entrevistas realizadas permitieron aproximarse a un estrecho y sostenido trabajo de colaboración entre Directora y Vicedirectora; en la escuela G, se registró una coordinación por áreas en el segundo ciclo a cargo de las autoridades, mientras que en las escuelas C, Z y R, se comprobó el impacto significativo de una misma supervisión distrital sobre su trabajo curricular, de la cual ya se tenía información a través de otras investigaciones y proyectos de la Secretaría.

⁵ En la escuela F, los buenos resultados en las pruebas parecían deberse más a la condición social de clase media de la población escolar que a una intención específica de la institución, ya que el proyecto pedagógico aparecía desdibujado en todos los intercambios sostenidos, tanto con directivos como con docentes. En la escuela J, en cambio, se detectó un proceso de transformación curricular en curso, con una significativa receptividad por parte de la directora a los proyectos y capacitaciones brindados desde distintos ámbitos, pero con marcadas diferencias en la posición de los maestros, tanto en relación con el proceso de transformación curricular como con las posibilidades de la población escolar que vive en condiciones de pobreza.

De las afirmaciones precedentes surge que en algunas de las escuelas en las que sólo pudimos realizar la aproximación extensiva ameritarían un estudio más profundo en futuros trabajos.

A continuación se presenta una síntesis de las actividades realizadas en las 16 escuelas, durante ambos períodos de trabajo (2004-2005)⁶. Como se desprende del cuadro, en términos generales en 2004 se privilegió un estudio intensivo en pocas escuelas, y en 2005 se intentó extender y profundizar los hallazgos en un número mayor de establecimientos.

Escuela	2004				2005			
	Aprox. exploratoria (Primera etapa)	Estudio intensivo			Aprox. exploratoria (Segunda etapa)		Profundización	
	Entrev. directivos	Entrev. maestros	Observ. clases, rutinas	Relev. documental	Intercambio/ Entrev. directivos	Intercambio/ Entrev. maestros	Observ. clases, reuniones	Relev. documental
S	2	5	19	sí	3 (*)	3 (*)	---	
Q	3	5	13	sí	---	---	---	
F	1	---			1	3	---	
D	---	---			1	4	---	sí
M	1	---			---	---	---	
B	1	---			---	---	---	
E	---	---			2	4	2	---
N	---	---			2	3	2	sí
P	---	---			3	3	6	sí
J	---	---			1	4	---	sí
G	---	---			1	---	---	
A	---	---			1	2	---	
Ñ	---	---			1	---	---	
Z	---	---			1	---	---	
C	---	---			1	---	---	
R	---	---			1	---	---	

(*) Como se expresara anteriormente, los encuentros con directivos y maestros de la escuela S durante el año 2005 fueron la continuación de un trabajo intensivo iniciado en dicha escuela el año anterior.

Como se observa en el cuadro anterior, los materiales empíricos recogidos, la extensión y la profundidad del trabajo de campo fueron diferentes en cada una de las instituciones seleccionadas y, en consecuencia, obtuvimos distinto tipo de insumos para el análisis.

II.2. La realización de las entrevistas y observaciones

En todas las escuelas seleccionadas se realizó una entrevista en profundidad con los directivos, que dio lugar a una primera sistematización de las condiciones institucionales en relación a la enseñanza. En las dos etapas (2004 y 2005) se procedió de forma similar: se realizó un contacto telefónico y se solicitó una entrevista con el director-a o con el equipo directivo en su conjunto. La participación en esta decisión por parte de la escuela fue un insumo en sí mismo para el análisis.

⁶ Los valores que se indican en la tabla corresponden a la cantidad de registros de campo en los que se utilizó el instrumento.

Para la realización de esta aproximación exploratoria con los equipos directivos, se diseñó en 2004 una guía de entrevista semi-estructurada y, en 2005, una entrevista más abierta. En ambos casos se incluyeron los siguientes ejes temáticos:

- percepciones sobre la escuela y sus actores;
- instancias de trabajo colectivo;
- cuestiones pedagógicas: en relación con las planificaciones, los principales problemas que plantea la enseñanza de Prácticas del Lenguaje y de Matemática, cambios implementados, discusiones en torno al Diseño Curricular;
- niveles de decisión en torno a la organización de la enseñanza;
- relación con los padres;
- experiencia docente y de dirección.

La entrevista era suficientemente abierta como para permitir no sólo indagar acerca de los temas predefinidos, sino también incluir otros que emergieran durante el transcurso de la misma. Esta instancia tuvo también el objetivo de obtener el consentimiento para participar del estudio y acordar los criterios de selección de los maestros con los que se realizarían aproximaciones a las aulas.

El trabajo de campo contempló además la realización de entrevistas con otros fines e interlocutores. Con los directivos, se realizaron en algunos casos nuevos encuentros a fin de ampliar o profundizar el conocimiento acerca de proyectos pedagógicos o características de la enseñanza de la institución. Las entrevistas con los maestros constituyeron un primer acercamiento y permitieron conocer los fundamentos de su proyecto de enseñanza, sus ideas acerca de los alumnos, su relación con el equipo directivo y sus colegas, etc.. En el caso de los maestros que participaron en el estudio intensivo, hubo instancias más o menos formales que posibilitaron ampliar la información proveniente de las observaciones de clases. Con los alumnos, se realizaron entrevistas grupales en las que se procuró distinguir algunos temas reconocidos por ellos como significativos en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática, así como conocer su disposición a pensar (a solicitud del investigador) sobre temas específicos vinculados con lo enseñado por los maestros.

Respecto de las aproximaciones observacionales, se elaboró en primera instancia una guía que permitió describir de manera general las escuelas, a partir de:

- i) Caracterización contextual: accesos, tipo de zona (residencial, comercial, industrial), medios de transporte (disponibles y utilizados), oferta recreativa, educativa, cultural y deportiva, espacios públicos, otros espacios educativos y culturales a los que recurren docentes y alumnos.
- ii) Esquema y condiciones físicas del edificio, de las aulas, de otros espacios.
- iii) Caracterización de los actores, interacciones predominantes y uso de espacios.

La caracterización contextual nos permitió efectuar una descripción preliminar de la población escolar: si los niños provenían del barrio inmediato, se podía inferir la ocupación de los padres, sus hábitos de consumo, la existencia de mayor o menor distancia social y/o de clase entre los maestros y los alumnos, el lugar que ocupaba la escuela -un lugar exclusivo, complementario o marginal- respecto de las actividades culturales a las que los alumnos podían acceder y si en esas actividades participaban también los maestros.

A partir de la información relevada con relación a la distribución de espacios en la escuela, fue posible inferir la manera en que se pensaba y organizaba la institución. Un

ejemplo en la escuela S fue el aislamiento relativo de las aulas de 7° grado: si bien esto pudo deberse al crecimiento de la matrícula y la falta de espacio, implicó una decisión institucional que tuvo consecuencias en la práctica pedagógica, ya que los docentes de esos grados desarrollaban su actividad con mayor “privacidad”. Conocer la disposición de espacios públicos para la expresión del trabajo del aula así como el contenido de las producciones permitió analizar cómo se articula el trabajo “puertas adentro de las aulas” con la vida colectiva propia de una institución.

Por otra parte, con el objetivo de afinar la mirada al registrar las clases de Matemática y de Prácticas del Lenguaje se elaboraron guías concebidas no para ser respondidas puntualmente sino como *telón de fondo* para la observación.

En las observaciones se focalizó en:

- intervenciones del maestro,
- interacciones de los alumnos con el maestro y de los alumnos entre sí,
- tareas que se proponen para el abordaje de los contenidos y tiempo dedicado a las mismas,
- explicaciones dadas por el docente,
- gestión de los errores en la clase,
- reflexión colectiva acerca de las tareas que se realizan,
- discusiones generales promovidas en la clase y
- niveles de autonomía en el trabajo de los alumnos.

Cabe señalar que la intención original en 2004 incluía registros de las clases en video; sin embargo, debido a que sólo dos maestros de los cinco seleccionados inicialmente autorizaron el ingreso de la cámara al aula, la mayor parte de los registros se realizaron en forma escrita (simultáneamente grabados en audio)⁷.

Los maestros formularon diversas objeciones al registro en video: la posibilidad de ser evaluados negativamente en sus desempeños y que esto tuviera consecuencias en su continuidad laboral, el efecto perturbador del clima de la clase y la pérdida de atención por parte de los alumnos, inhibiciones personales, entre otras. Aunque estas objeciones no aparecieron en los maestros que aprobaron el ingreso de la cámara, su actitud posterior frente a ella fue divergente: en un caso no hubo condicionamientos, mientras en otro se presentaron reticencias luego de la aprobación inicial.

Finalmente, como parte del trabajo de campo se recolectaron cuadernos y carpetas de alumnos, así como producciones individuales y grupales efectuadas durante las clases observadas. A esto se sumó, en algunos casos, la recopilación de diversos documentos de circulación interna (proyectos institucionales, actas de reuniones, textos de consulta) producidos en la escuela, así como planificaciones e informes anuales.

II.3. Algunas reflexiones sobre la experiencia de campo

II.3.1 El ingreso de un equipo de investigación de la Secretaría en la/s escuela/s

Una vez seleccionados los establecimientos, discutimos acerca de cómo nos presentaríamos frente al plantel docente, presentación que involucraba por un lado la

⁷ En función de tales obstáculos para el trabajo de campo, en 2005 no se propusieron registros en video.

explicitación de criterios de selección del establecimiento y, por otro lado, la exposición de los propósitos del estudio.

La explicitación de los criterios de selección, vinculados con cualidades positivas atribuidas a la escuela, confronta a los docentes con lo que otros maestros, directivos, supervisores –y, en general, representantes del sistema educativo– sostienen públicamente acerca de ellos, lo cual parece ponerlos ante la exigencia de “responder” a esas expectativas. En la primera etapa (2004), cuando nuestro criterio estaba basado en los buenos resultados de las pruebas, los docentes no tenían elementos de juicio previos con los cuales cotejar nuestras afirmaciones porque no conocían de antemano esos resultados. A una perplejidad inicial le siguieron la suspicacia, el recelo y la confianza relativa. En la segunda etapa (2005), en cambio, resultó fructífero comunicar que los criterios adoptados para la selección de escuelas se apoyaban en recomendaciones de actores relevantes del sistema, ya que esto evitó el desconcierto y la sospecha por nuestro interés en esa escuela en particular.

Sobre la exposición de los propósitos, en principio resultó evidente que éstos debían ser comprensibles y relevantes para los interlocutores⁸, debían guardar cierta consistencia con lo que para ellos resultaba esperable de las políticas de investigación en términos de prioridades (políticas y programas vigentes). Para abrir el camino a una construcción común de interrogantes, las formulaciones no debían estar muy alejadas de las preocupaciones más o menos habituales. Además de *qué* se decía, importó el *cómo* se realizaba la presentación (respeto de las jerarquías, pero a la vez la posibilidad de hablar directamente con los interlocutores que se iban a privilegiar para evitar malentendidos, así como para poder precisar la estrategia de campo con más conocimiento empírico⁹), el *cuándo* y el *dónde* (la llegada del equipo de investigación no siempre coincide con los momentos del ciclo lectivo más apropiados para que los docentes estén dispuestos a prestarle atención).

Otra cuestión relevante asociada al acceso a las escuelas se vinculó con los presupuestos y expectativas mutuas. Si bien se dan simultáneamente, es posible distinguir particularidades tanto en los procesos de interacción con maestros y directivos, como en aquellos atinentes a la reflexión del propio equipo.

Las expectativas de las escuelas no fueron uniformes. Se observó que, en ciertos casos, las experiencias previas de contacto con investigadores -fuera del contexto de este estudio- favorecieron la entrada y el posterior intercambio. Algunos directivos y docentes esperaban que se les proporcionaran soluciones para problemas que habían detectado previamente en la escuela (como “el olvido” de ciertos temas de un año a otro o los prejuicios de algunos maestros por el origen social de los alumnos en la escuela S), otros esperaban que se les brindara un acompañamiento en la problematización de la enseñanza (escuelas donde se establecen instancias más o menos permanentes y colectivas de reflexión, en las que se apela a fuentes externas para abordar distintas cuestiones, como en la escuela P).

⁸ Cuando nos refiramos al diálogo con las escuelas, podrá observarse que las posibilidades de comprender y compartir los propósitos están relacionadas con la medida en que la enseñanza es un eje del trabajo y, si lo es, con qué aspectos de la enseñanza son del orden de lo público.

⁹ Esto es esencial: respetar la vía jerárquica pero a la vez minimizar las intermediaciones con quienes estarán más involucrados en el trabajo, respetando el carácter voluntario de su participación.

En otros casos, en cambio, las experiencias previas obstaculizaron el acceso de los investigadores, sobre todo por temor a la “utilización” de los testimonios y observaciones obtenidas en la escuela sin recibir una “devolución”¹⁰, pero también por la sospecha ya mencionada sobre la existencia de propósitos ocultos que no se explicitaban –podía tratarse incluso de intenciones ignoradas por los integrantes del equipo de investigación, relacionadas con políticas educativas perjudiciales para los maestros, vinculadas con control y despidos.

Por otra parte, la presencia de especialistas de áreas curriculares en ciertos casos reforzó el recelo de los docentes porque se presupuso una instancia de evaluación de su trabajo, en tanto que en otros produjo entusiasmo ante la posibilidad de una “capacitación a medida”.

Por parte del equipo de investigación, desde un comienzo hubo cautela y posiciones diferentes con respecto a la expectativa de que en las escuelas fuera posible con relativa facilidad y adecuados argumentos encontrar interlocutores interesados en una propuesta de investigación. Este escepticismo estaba apoyado tanto en experiencias previas de miembros del equipo -heterogéneas y cambiantes en el tiempo- y en el conocimiento de que las escuelas se ven involucradas en múltiples proyectos como en dimensiones más estructurales que condicionan las posibilidades de las instituciones de emprender un proceso de reflexión (sobre todo cuando son de jornada simple). Como veremos a continuación, la permanencia de los investigadores en el campo es una condición fundamental para construir relaciones de confianza con los participantes del estudio y afinar la percepción acerca de la viabilidad de sostener procesos de diálogo con ellos.

II.3.2 La presencia sostenida de los investigadores en la escuela

Una vez aprobado el acceso de los investigadores a la escuela, se elaboraron acuerdos de trabajo con maestros y directivos, tanto a partir de los presupuestos y expectativas previas como del desarrollo de la presentación inicial. Estos acuerdos –que fueron objeto de discusión constante en el equipo de investigación- se fueron redefiniendo durante el desarrollo de todo el trabajo de campo.

De este modo, el esquema general de aproximación empírica propuesto en un comienzo dejó abierta la posibilidad de rediseñar la estrategia de campo. Efectivamente, como puede observarse en los puntos anteriores (II.1 y II.1), el diseño inicial –y en particular la modalidad de intercambio con directivos y docentes- se fue reformulando a través de discusiones y acuerdos sucesivos, realizados a medida que la presencia del equipo en la escuela se hizo más sostenida.

Algunos ejemplos de redefiniciones fueron:

- Las instancias de observación requirieron un esfuerzo considerable y muchas conversaciones con el personal de las escuelas para acordar o revisar términos y condiciones (especialmente en relación con los registros en video, como ya se señaló).
- Otras estrategias se potenciaron: es lo que ocurrió, por ejemplo, con el análisis compartido con los maestros de pruebas o ejercitaciones observadas en las

¹⁰ La “devolución” es una categoría que en si misma merece un análisis metodológico, porque puede referir a cierta reciprocidad, pero también a un proceso de investigación en el que los interlocutores son ajenos al momento de la producción.

clases. En este sentido, algunas conversaciones incidentales no solo proporcionaron material empírico muy relevante, sino que también constituyeron el inicio de un intercambio informal y productivo entre investigadores y docentes.

La presencia cotidiana del equipo, que dio lugar a conversaciones acerca de temas curriculares, produjo efectos muy interesantes desde el punto de vista de la investigación. El intercambio de puntos de vista en las escuelas, del que participaban habitualmente un maestro o directivo, un investigador especialista de un área disciplinar y un investigador sociólogo o antropólogo, permitió relevar la heterogeneidad de apropiaciones de los documentos más recientes, la lógica de los sujetos (que cotejaban con los investigadores sus interpretaciones sobre lo acontecido) e ir construyendo una aproximación a los procesos de cambio curricular¹¹.

II.3.3 La sistematización del material de campo. Instancias de intercambio y construcción colectiva de conocimiento.

Si bien el momento del análisis del material de campo se puede distinguir como una etapa específica del proceso de investigación, en este estudio (como en general sucede en los diseños de investigación cualitativa) se fueron realizando instancias analíticas desde el comienzo y a lo largo del desarrollo del trabajo. La sistematización de los materiales empíricos permitió identificar preocupaciones curriculares compartidas por el equipo de investigación y por los docentes o directivos de las escuelas, preocupaciones alrededor de las cuales se organizaron los intercambios posteriores.

A través de estos encuentros se propuso construir espacios de diálogo para conocer y comprender en profundidad las posiciones de los directivos y maestros sobre:

- a) la posibilidad (y los límites) de crear ámbitos de trabajo colectivo para discutir problemas de la enseñanza;
- b) los modos de concebir su propio rol y el papel de la escuela en relación a los estudiantes y a la sociedad en términos más amplios;
- c) sus estrategias para abordar algunos problemas de enseñanza.

Ahora bien, las particularidades de las escuelas en relación con la gestión pedagógica del equipo directivo condicionaron fuertemente el diálogo que se pudo establecer. A continuación se reconstruirán sintéticamente dos experiencias de intercambio con los docentes, una en la escuela S y otra en la escuela P.

En la escuela S, se planificó para el año 2005 la organización de una serie de encuentros en los que se discutiría con el equipo directivo y con los maestros acerca del “olvido” de lo aprendido por parte de los alumnos, de la tensión extensión-profundidad en el tratamiento de los contenidos y del trabajo en equipo por parte de los alumnos. Estos problemas habían sido identificados por los maestros en el trabajo de campo del 2004 y,

¹¹ Subrayar la importancia de la presencia sostenida en las escuelas no supone descartar las ventajas y posibilidades de obtener información con técnicas rápidas. Sin embargo, es importante distinguir el tipo de información que se releva en uno u otro caso: por ejemplo, mediante una entrevista es posible saber si los maestros entrevistados adoptan el enfoque del diseño en ciertos temas de geometría, pero sólo mediante una permanencia prolongada es posible reconstruir el sentido que le atribuyen y los procesos que favorecieron o limitaron su adopción.

si bien no eran preocupaciones centrales del equipo de investigación, se las eligió porque se consideraron un modo privilegiado de propiciar el diálogo.

La tarea del equipo consistió en rastrear estos temas en la literatura didáctica y efectuar una selección para trabajar con los docentes. Se organizaron dos instancias paralelas, consistentes en reuniones con algunas maestras y en encuentros con el equipo directivo, en cada una de las cuales participaron tres investigadoras¹². Se presentaron los temas elegidos –señalando que la elección se había hecho a partir de las preocupaciones expresadas por ellos en las entrevistas- y se invitó a maestros y directivos a leer los materiales seleccionados¹³ en clave de ‘miradas alternativas’ que contribuirían a avanzar en la discusión de los temas planteados.

Los textos resultaron poco provocadores tanto para las maestras como para los directivos, en contraposición con los debates que estas ideas habían desencadenado en el interior del equipo de investigación. Sin embargo, los intercambios con las maestras resultaron de utilidad para reafirmar algunas interpretaciones que se habían esbozado con respecto a la organización de la enseñanza -por ejemplo, que el vicedirector tenía una fuerte presencia en la definición de los contenidos a trabajar en Matemática en el 2do ciclo y que la maestra de Prácticas del Lenguaje de 6to grado había introducido algunos cambios en la enseñanza, como el trabajo con novelas y con reescritura, a pesar de que la directora tendía a priorizar institucionalmente contenidos más tradicionales, como la ortografía-.

Las conversaciones sostenidas en las reuniones con el equipo directivo llevaron a concluir que sus integrantes no se sentían interpelados por el problema del “olvido”, que habían aceptado discutirlo por tratarse de preocupaciones de los maestros de su escuela y porque había sido una de las demandas del equipo hacia ellos. Identificaron algunos problemas en la enseñanza -desde la caligrafía o la ortografía hasta el prejuicio de algunos maestros hacia los alumnos y padres que viven en condiciones de pobreza-, pero los consideraban como problemas acotados que podían resolverse mediante la aplicación de ciertas medidas puntuales. Como se verá, esta posición es muy diferente de la sustentada en la escuela P, donde se entiende que los problemas de la enseñanza presentan múltiples facetas y que abordarlos supone tomar en consideración diferentes dimensiones.

En el caso de la escuela S, el propósito de construir conocimiento en forma compartida tropezó con un rasgo definido de la institución que se conocía y se intentó superar: la falta de instancias colectivas de reflexión sobre la enseñanza. No sólo se presentaron las dificultades ya señaladas en los encuentros con maestros y directivos, sino también cuando se propuso organizar una jornada de reflexión con todos los docentes de la escuela para hacerlos partícipes de la producción realizada en las reuniones previas. La ausencia de espacios de trabajo comunes y de reflexión colectiva sobre la práctica entre los maestros, así como entre ellos y el equipo directivo, constituyó un obstáculo para la concreción del propósito planteado por el equipo de investigación.

Como se verá en otras secciones de este informe, en la escuela S la gestión pedagógica de los directivos está centrada en el control y la enseñanza es considerada por ellos

¹² Cada equipo estaba integrado por una especialista en PL, otra en Matemática y una investigadora en Cs. Sociales (socióloga o antropóloga).

¹³ Se trataba sobre todo de textos de investigadores franceses en Didáctica de la Matemática, cuyos aportes a la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje escolar son relevantes.

como una tarea perteneciente al ámbito privado del maestro. Consecuentemente, no se contaba con condiciones favorables para establecer un diálogo que, además, era impulsado desde fuera de la institución. También restringió la posibilidad de entablar un diálogo más profundo el hecho de que los problemas que se plantean los docentes en la escuela S tienen un carácter acotado y coyuntural, y por ende sus expectativas con respecto al intercambio con el equipo de investigación estaban centradas en obtener ‘recetas’ o una resolución externa de los problemas. Este posicionamiento se reveló como una impronta institucional, significativamente definida desde el equipo directivo y frente a la cual los docentes tendrían escasas posibilidades de producir modificaciones. Esta concepción –lo veremos enseguida- se diferencia de la adoptada por los directivos y maestros de la escuela P, donde las expectativas incluyen tanto la posibilidad de apertura a nuevos problemas como la búsqueda compartida de soluciones que se conciben como provisionales y siempre perfectibles.

La experiencia de intercambio en la escuela P se realizó en 2005, a partir de numerosos problemas de enseñanza que la directora había explicitado en las entrevistas. La reflexión permanente sobre la enseñanza que tiene lugar en esta escuela es promovida fundamentalmente por la dirección. La presencia de múltiples referencias externas se evidenció también como un componente dinamizador de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Se diseñó una estrategia de construcción de diálogo consistente en la elaboración por parte del equipo de investigación de dos documentos basados en los testimonios de la directora, que constituirían la base para la interacción posterior con ella. En uno de los textos se reconstruía su perspectiva sobre diversos temas y problemas: el rol del directivo, las voces de “afuera”, la construcción de autoridad de la conducción, los cambios en la institución, las nuevas tecnologías en la enseñanza, los niños que repiten, el vínculo con instituciones de la comunidad y la relación con los niños y los padres. Este documento intentaba expresar el punto de vista de la directora y sus explicaciones sobre lo que sucedía en la escuela, y tenía como propósito continuar el diálogo con ella sobre nuestras interpretaciones, validarlas¹⁴ y construir conocimiento sobre los temas mencionados. El otro texto incluía una serie de interrogantes que surgieron al analizar sus testimonios.

Los documentos fueron enviados a la directora antes del encuentro que se realizaría con dos integrantes del equipo de investigación, con la intención de que ella tuviera oportunidad de analizar la síntesis elaborada a partir de sus argumentaciones y las preguntas formuladas. Se le sugirió la opción de escribir comentarios con sus reacciones -al margen en el mismo texto o en un nuevo documento-, o bien de comunicar verbalmente sus apreciaciones durante el encuentro.

Las preguntas la convocaron a escribir, en tanto que el documento funcionó de manera menos convocante: no elaboró comentarios escritos ni tampoco dio lugar a comentarios o referencias explícitas al mismo durante el encuentro posterior. No obstante, este texto fue utilizado como referencia en el encuentro por las integrantes del equipo de investigación, para confirmar las interpretaciones realizadas.

El haber podido construir un vínculo de confianza con la directora durante la presencia sostenida en la escuela, así como la cercanía entre algunas de sus posiciones y la de los

¹⁴ Entendemos aquí el concepto de *validación* en el sentido de que el interlocutor se reconociera en la interpretación realizada por el equipo y plasmada en el documento que se sometía a su consideración.

miembros del equipo de investigación, facilitaron la inclusión de preguntas y comentarios que se anticipaba generarían desacuerdo. En particular se indagó sobre la repetición en primer grado –que es aceptada como inevitable en la escuela P, lo cual había llamado la atención del equipo porque parecía entrar en contradicción con el enfoque general de la institución-. Las apreciaciones de la directora contribuyeron a mostrar la complejidad del problema en la actualidad, al poner en evidencia los escasos márgenes de maniobra de las escuelas para trabajar con niños y niñas en situaciones muy asimétricas en el aprendizaje en segundo grado, fundamentalmente a causa de las limitaciones en la formación de los maestros, las dificultades para encarar una enseñanza personalizada, la escasez de materiales, etc.

En síntesis, el recorte de problemáticas se presentó como un recurso muy útil para plantear instancias de diálogo con el personal de las escuelas de modo de validar interpretaciones del equipo y construir conocimiento compartido sobre ciertos temas comunes.

En algunas de las escuelas incluidas en la investigación, la problematización es permanente y colectiva, mientras que en otras es considerada en términos individuales y coyunturales, lo cual limita las posibilidades de generar un intercambio. Cuando en las escuelas se desarrolla un proceso de discusión previo o coexistente con la presencia del equipo -que asume distintas formas y contenidos-, se acrecienta la posibilidad de desarrollar nuevos interrogantes, de aceptar respuestas provisionales, de cotejar respuestas posibles, de profundizar el conocimiento. El trabajo adquiere entonces un alcance mucho mayor.

Si bien la heterogeneidad de los planteles docentes hace posible encontrar interlocutores interesados en casi cualquier escuela, puede concluirse que las diferentes condiciones de partida antes mencionadas se vinculan con posiciones institucionales acerca de la producción y reproducción del conocimiento escolar. Se abre entonces un interrogante acerca de cómo posibilitar cambios en las concepciones más generales e institucionales sobre la propia práctica.

Del proceso de investigación reseñado surge la relevancia de establecer instancias de diálogo sostenidas en el tiempo que, como se ha señalado, permiten abordar las transformaciones curriculares como un proceso de largo plazo. Por otra parte, este tipo de intervención mediante la investigación aporta (por su definición misma de esfuerzos sostenidos y permanentes) a la distinción conceptual entre una visión que sólo reconoce dificultades coyunturales que se resuelven aplicando “recetas” y otros enfoques que abordan la enseñanza definiendo problemas con resoluciones provisorias y en permanente construcción.

La presencia de técnicos –que, según presuponen muchos docentes, estarían alejados de la realidad escolar y dedicados a prescribir qué hacer- comunica a los maestros intenciones y enfoques de la política educativa, vinculados en particular con la centralidad de la enseñanza. Dado que la colaboración entre equipos de investigación y escuelas es un proceso de lenta construcción, es importante considerar las inserciones y el trabajo con las instituciones en diseños de largo plazo, que permiten construir confianza y producir conocimiento compartido.

III. RESULTADOS

III. 1. Introducción

Todos nuestros resultados corroboran un supuesto que orientó nuestro trabajo desde un comienzo: existe una estrecha relación entre el contexto institucional y lo que sucede efectivamente en las aulas. Esta hipótesis fue sin embargo profundizándose y cobrando nuevos sentidos a medida que avanzábamos en el análisis de los datos.

Como ya se ha dicho, nuestro trabajo estaba centrado en detectar y estudiar escuelas en las que la enseñanza ocupara un lugar central. Sin embargo, las instituciones que cumplen esta condición, lejos de constituir un todo homogéneo, presentan una gran diversidad en cuanto a los modos de enfocar la tarea pedagógica.

La experiencia en las escuelas nos permitió profundizar y matizar el marco referencial con el que abordamos la investigación y nos llevó a definir tres dimensiones que resultaron muy productivas para el análisis.

En primer lugar, la elaboración de los datos recogidos mostró con claridad que ocuparse de la enseñanza no supone necesariamente reflexionar sobre ella, que algunas prácticas escolares están tan naturalizadas que no parecen ser consideradas como producto de una historia. Como es sabido, el funcionamiento de la escuela –de los saberes, de los modos de intercambio, de la distribución del tiempo, de los roles de los diferentes participantes, de las rutinas...- se presenta a menudo a los ojos de los actores como un hecho natural y no como una construcción cultural (Bourdieu, 1991; Chevallard, 1985).

Al observar que directivos y docentes se preguntan por algunos aspectos de la enseñanza en tanto que otros aspectos parecen “estar ahí” sin constituirse para ellos en problemas que podrían repensar y discutir, fuimos definiendo una de las dimensiones antes anunciadas: *naturalización versus problematización*. Por supuesto, no es ésta una contraposición tajante en función de la cual puedan agruparse en dos clases las instituciones en las que trabajamos: no son los mismos para diferentes escuelas -ni para diferentes personas en cada escuela- los asuntos que están naturalizados, tampoco son los mismos los que se problematizan ni las preguntas que se formulan.

Ahora bien, el concepto de naturalización fue particularmente fértil para tratar un aspecto esencial de nuestra investigación: el funcionamiento de los objetos de enseñanza. Veamos en qué sentido.

Naturalizar los objetos de enseñanza supone actuar como si su existencia fuera independiente de las prácticas sociales en el marco de las cuales se elaboran o se reelaboran, como si pudieran aislarse de otros conocimientos que también intervienen en la solución de las mismas problemáticas, como si fuera posible separarlos de los procesos de producción del conocimiento. La naturalización de los contenidos escolares torna así imperceptible la relación entre ellos y los procesos de producción de conocimientos que tiene lugar fuera del ámbito escolar (Chevallard, 1985), procesos que podrían ofrecer un marco de referencia para repensar los aprendizajes escolares.

Naturalizar los objetos de enseñanza supone actuar como si los nombres de los contenidos remitieran a una significación única, aquella que está instituida en la

tradición escolar. Términos como “división” o “sujeto y predicado” evocan así un conjunto de relaciones y de prácticas que parecen predeterminadas e inmutables.

Es así como la naturalización de los objetos de enseñanza –proceso que fija los significados de ciertos contenidos escolares- genera condiciones poco propicias para que los alumnos puedan operar como productores, lo cual condiciona las modalidades de intercambio que son posibles en la clase. En efecto, desde una perspectiva según la cual los contenidos funcionan de manera completamente independiente de las prácticas efectivas que los constituyen, quedan confirmados los papeles prototípicos que históricamente tienen el docente y el alumno en la escena del aula. Recíprocamente, las modalidades que asume la interacción del docente con los niños tienden a ser solidarias de una única interpretación posible para los objetos de enseñanza.

Problematizar la enseñanza –en cambio- supone considerarla como objeto de reflexión, de discusión, de estudio. Supone entender que, si bien todo parece ocurrir como si respondieran a un orden natural, las prácticas instituidas constituyen una alternativa entre otras posibles -aunque las posibilidades de modificarlas sean restringidas-. Supone también pensar que las prácticas desplegadas en el aula condicionan el sentido del trabajo de los docentes y de los aprendizajes de los niños.

Problematizar la enseñanza supone formular numerosos interrogantes que actúan como marco para pensar un cierto proyecto didáctico: ¿Cuál es el sentido formativo de los contenidos que se priorizan y de las situaciones a través de las cuales se decide comunicarlos? ¿Cómo asegurar que el tiempo se distribuirá de manera tal de otorgarle centralidad a aquello que se considera esencial para la formación de las personas? ¿Qué diferentes problemas vinculados a un determinado concepto o práctica social se pueden proponer?, ¿con qué criterios se eligen: porque son los más usuales fuera de la escuela, porque abarcan muchas aplicaciones, porque “muestran” distintos aspectos del contenido, porque permiten ser tratados con diferentes estrategias o por el contrario porque homogeneizan las producciones de la clase? ¿Qué contextos resultan fértiles? ¿Cómo gestionar la clase para contribuir al aprendizaje de todos?, ¿cuáles son los recursos de los que disponen los alumnos para abordar los problemas?, ¿qué límites encontrarán?, ¿hasta qué punto, frente a tal tarea, los alumnos se verán confrontados a tomar decisiones?, ¿hasta qué punto las primeras exploraciones que realicen los ayudarán a elaborar algo nuevo?, ¿cómo evolucionarán a partir de sus primeras aproximaciones a estos nuevos contenidos?, ¿qué papel jugará la interacción entre pares para esta evolución?, ¿cuáles serán los recursos que usarán para validar lo que se les plantea?

En segundo lugar, nuestro estudio se orientó también –ya lo hemos señalado- a conocer el espacio otorgado en las instituciones a los intercambios entre los docentes acerca de la enseñanza. Al constatar que en general los maestros comparten sus experiencias de enseñanza sobre todo en ámbitos informales, que son muy pocas las escuelas en las que está institucionalizada una instancia de trabajo compartido, que los temas de discusión son escasos y referidos a cuestiones muy puntuales, que en algunas escuelas los esfuerzos de los directivos por instaurar reuniones de trabajo no son valorizados por los docentes, definimos otra dimensión de análisis: ***privacidad versus publicidad de la enseñanza.***

Abrir espacios de discusión para compartir asuntos de enseñanza parece entrar en conflicto con una tradición fuertemente arraigada en la escuela: una vez cerrada la

puerta del aula, lo que allí sucede es potestad exclusiva del maestro. Esta “libertad” de la que goza el docente tiene como contrapartida dejarlo en soledad con el peso de la responsabilidad de su quehacer didáctico; hacer público su trabajo podría aliviarlo de este peso pero lo llevaría a correr el riesgo de quedar expuesto al juicio de sus colegas y se vería obligado a asumir una nueva responsabilidad: la de explicar y defender sus acciones.

Por otra parte, en algunas de las entrevistas realizadas, los directivos se hacían preguntas que revelaban una preocupación pocas veces explicitada: ¿hasta qué punto una autoridad tiene “derecho” a intervenir sobre acciones que siempre han sido consideradas del ámbito privado del docente? La suposición de ilegitimidad que parece pesar sobre la discusión con los docentes acerca del proyecto didáctico –aunque no haya total conciencia de ello- podría explicar por qué suelen quedar tan reducidos los aspectos de la enseñanza que directivos y docentes pueden compartir.

Una tercera dimensión de análisis comenzó a delinearse al tomar contacto con la gran variedad de posiciones adoptadas por las escuelas estudiadas con respecto a diversas fuentes que podrían constituirse en referencias para la enseñanza: en tanto que en algunos casos los directivos solicitan periódicamente asesoramiento de especialistas en diferentes áreas, recomiendan a los docentes que participen en determinados cursos de capacitación o promueven la circulación de bibliografía acerca de la enseñanza, en otros casos los equipos directivos apelan a su propia experiencia –y también a la de los docentes- como única fuente de referencia para la tarea educativa. La contraposición *autorreferencia versus multirreferencia* emerge de esta manera como otro eje de análisis.

Ahora bien, a medida que avanzamos en el análisis de los datos, nuestras discusiones pusieron en evidencia la interdependencia de las tres dimensiones que en un principio habíamos considerado por separado.

Efectivamente, la naturalización de las prácticas escolares hace invisible la necesidad de discutir sobre la enseñanza y esta invisibilidad contribuye a consolidar la consideración de la enseñanza como un acto privado (“cada maestrillo con su librillo”). Desde esta perspectiva, las diferentes maneras de ser un buen maestro suponen un conocimiento acabado de las herramientas necesarias para llevar a cabo la tarea, herramientas que se adquieren y se perfeccionan básicamente a través de la experiencia. No aparece entonces la necesidad de apelar a otras fuentes que lleven a tomar distancia de la propia práctica para objetivarla, estudiarla y eventualmente modificarla. Es así como se entranan naturalización, privacidad y autorreferencia.

En el otro extremo del arco que describen nuestras tres dimensiones, la interdependencia se confirma: la consideración de la enseñanza como fuente de problemas requiere de múltiples referencias para alimentar la reflexión, reflexión que se hace posible sólo cuando los actores aceptan dar a publicidad su trabajo para transformarlo en objeto de discusión colectiva.

Si bien –como se verá a continuación- la construcción de estos entramados – *naturalización/enseñanza como acto privado/autorreferencia* o *problematización/enseñanza como acto público/multirreferencia*- ha resultado fecunda para describir e intentar explicar cómo se va configurando en diferentes escuelas el funcionamiento de la enseñanza, de ningún modo deben entenderse como asociaciones estáticas las

categorías que los componen. Por el contrario, como ya lo señalamos para la dimensión naturalización-problematización, también pueden reconocerse muchos matices en relación con las referencias a las que se apela en las escuelas y con los asuntos que los actores están dispuestos a hacer públicos. Además, las dimensiones consideradas se combinan de diversas maneras, dando lugar a configuraciones que otorgan sentidos específicos a la enseñanza en cada escuela. Son estos sentidos los que nuestro estudio ha intentado desentrañar.

III. 2. Los equipos directivos y el proyecto de enseñanza

La perspectiva que sostiene el equipo de conducción de una escuela con respecto a la enseñanza influye fuertemente – como lo hemos anunciado- en las decisiones que toman los maestros en las aulas. Si bien no se trata de una relación simple y directa entre gestión directiva y enseñanza -ya que, como sugiere Justa Ezpeleta, la enseñanza está contenida y atravesada por innumerables procesos sociales (Ezpeleta, 1992)¹⁵-, los resultados de esta investigación señalan que el estilo de gestión tiene una alta incidencia en los modos de relación social y en el tipo de concepciones que se sostienen en la escuela acerca de los objetos de enseñanza.

Circunscribiendo el análisis a aquellas escuelas con estilos directivos que focalizan en lo curricular, hemos podido distinguir entre:

- gestiones directivas centradas en el *control*, a través de la selección y distribución de los contenidos y de la supervisión o formulación de pruebas de evaluación
- gestiones directivas centradas en la *orientación* de procesos, con trabajo junto a los docentes sobre las prácticas de enseñanza en el aula.

Cabe aclarar que las categorías *control* y *orientación* no constituyen sino herramientas de análisis que permiten el estudio de prácticas de enseñanza que, por su complejidad, no admiten interpretaciones unívocas. Por lo tanto, cada una de estas categorías adquiere matices a la luz de las peculiaridades que presentan las instituciones analizadas.

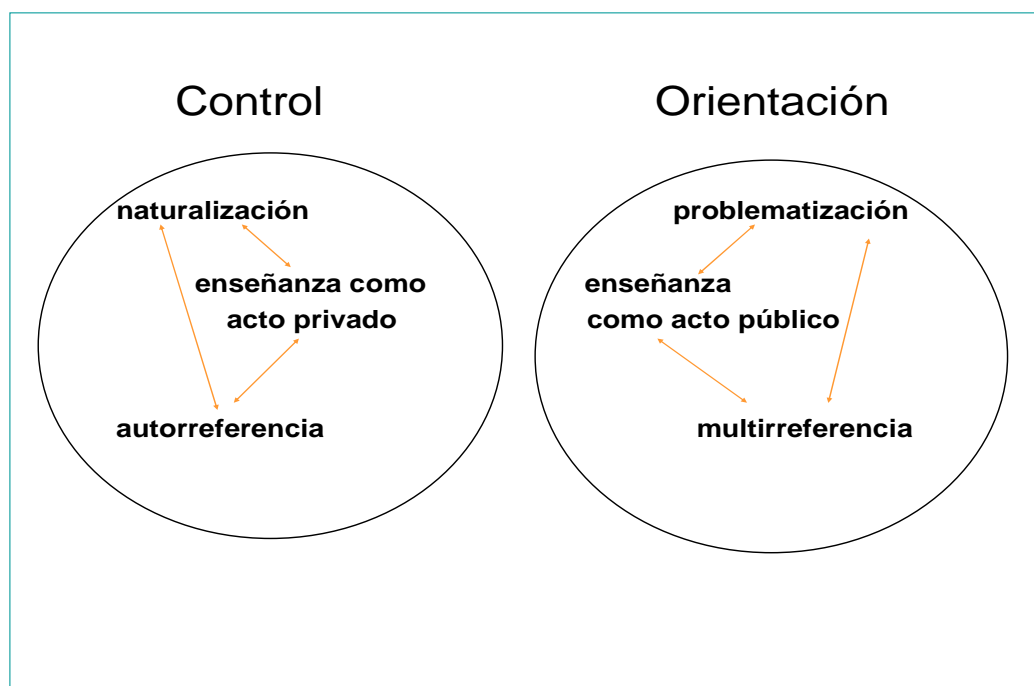
Ahora bien, las categorías *orientación* y *control* -referidas a la gestión directiva- se vinculan con las tres dimensiones de análisis de los datos antes definidas. En efecto, puede postularse una estrecha relación entre la forma que asume la gestión directiva – más centrada en el control o más centrada en la orientación- y las posibilidades que existen en la institución de problematizar la enseñanza, de dar visibilidad y carácter público a las decisiones de los maestros y de acudir a referentes externos que enriquezcan y alimenten el proyecto. Veamos de qué modo se establece esa relación:

- En las gestiones centradas en el control de contenidos y de resultados de las pruebas escritas, el proceso de enseñanza parece estar más lejos de ser problematizado, se trata de un asunto que el docente resuelve en privado y en el

¹⁵ Para esta autora, distinguir las prácticas que son expresión de esos procesos, “amplía la comprensión sobre las formas de existencia material y social de la escuela y permite aproximarse a las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos” (Ezpeleta, 1992:108).

que el ED no tiene legítima intervención. Este tipo de funcionamiento se asocia con cierta inercia institucional frente a la posibilidad de operar cambios en la enseñanza, lo cual, en algunos casos, parece verse reforzado por cierto aislamiento de la institución respecto del sistema educativo y de otros proyectos o profesionales.

- En estilos de gestión directiva más centrados en la orientación de procesos, en cambio, las prácticas y los contenidos de enseñanza parecen estar sujetos a mayores niveles de reflexión. En estos casos, la enseñanza tiende a constituirse en un tema público, es decir, en un asunto discutido en la institución. La discusión sobre la enseñanza puede adquirir diversas modalidades, tales como el trabajo colectivo entre directivos y maestros o el asesoramiento radial desde el ED. Hay una mayor apertura a voces y referencias externas a la escuela que de alguna manera renuevan perspectivas y van creando condiciones para cambios en la enseñanza.



Es así como los entramados anunciados en la introducción contribuyen a profundizar la comprensión de las modalidades de gestión directiva –aún cuando, por supuesto, no existe ninguna institución que responda exactamente a alguno de estos modelos teóricos-.

Describiremos a continuación cuatro modalidades de gestión, tomando como referencia los entramados propuestos. Consideraremos también el funcionamiento de otros equipos directivos que presentan otras configuraciones posibles y nos permiten enriquecer las categorías propuestas.

III. 2.1. Gestiones directivas basadas en el control

En primer lugar, nos referiremos a una de las escuelas estudiadas, la escuela S, institución en la que, frente a una población escolar de bajos recursos económicos, se

sostiene un fuerte sentido de responsabilidad social con respecto a la enseñanza, lo cual se expresa en la centralidad que adquieren las disciplinas en el tiempo de la clase (Gibaja, 1993).¹⁶

En esta escuela los miembros del equipo directivo logran establecer acuerdos en relación con la gestión, a pesar de tener algunas diferencias de opinión. Una de las tensiones se refiere al modo en que la escuela debería vincularse con las familias de los niños teniendo en cuenta que se trata de una comunidad de escasos recursos económicos.¹⁷ Esta tensión parece resolverse finalmente a favor de los dos miembros del ED que sostienen una perspectiva claramente civilizatoria del papel de la escuela, frente a la visión del otro integrante que se encuentra en un proceso de revisión personal de esta posición. Mientras que los primeros parecieran pensar que los niños y padres pertenecientes a sectores desfavorecidos de la población no estarían en condiciones de tener una participación activa en el proyecto de enseñanza y le corresponde a la institución escolar la responsabilidad de que “entren en la corriente de la civilización y el progreso”¹⁸ (Neufeld, 2005); el otro integrante se cuestiona sobre la legitimidad de concebir como desigualdades las diferencias culturales entre los docentes y las familias de los alumnos.

En la Escuela S, el control es el rasgo principal del estilo de gestión del ED. Se trata de un control dirigido por un lado a cuestiones como la puntualidad, la disciplina, la presentación personal de maestros y alumnos, y los rituales cotidianos vinculados con la transmisión de la nacionalidad. Con relación al control sobre la enseñanza, el ED centra sus exigencias en la distribución de contenidos entre los grados y en la presentación semanal de un leccionario en el que los docentes deben anticipar los temas a tratar día a día. Desde la perspectiva del ED estos requerimientos apuntarían a asegurar el cumplimiento del programa¹⁹ y a evitar la “improvisación” en la enseñanza. Por un lado, los docentes se sienten presionados por estas exigencias, pero a la vez parecen valorar el estilo de conducción porque “organiza” la escuela, algo que, tanto para directivos como maestros, es motivo de orgullo y marca de distinción de esta institución respecto de otras en el distrito escolar. Por otro lado, el control por parte del ED, viene aparejado a la ausencia de espacios de discusión colectiva sobre aspectos de la enseñanza, lo cual no sólo tiene un correlato político, es decir que establece ciertos modos de relación social en la escuela, sino que también condiciona la vinculación de los alumnos y de los maestros con el conocimiento.²⁰

Otra institución con una gestión directiva centrada en el control es la Escuela D, aunque se trataría en este caso de un control focalizado en algunos aspectos pedagógicos. Se

¹⁶ Llamó la atención en esta escuela, la escasez de tiempos “muertos” en las clases.

¹⁷ Desarrollaremos esta cuestión en el apartado referido a los posicionamientos asumidos frente a los alumnos en función de su origen social.

¹⁸ “Para el evolucionismo decimonónico –señala M.R. Neufeld- existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana. En este caso, las diversidades culturales existentes eran vistas como supervivencias de etapas anteriores, cuanto más atrasadas o primitivas, más lejanas del modelo de civilización propuesto. La educación permitirá que los sectores ‘más atrasados’ -las otras culturas- entren en la corriente de la civilización y el progreso, uniformando la diversidad cultural bajo la categoría de ‘ciudadano’ de los flamantes estados capitalistas. Sólo basta recordar los principios evolucionistas con que los creadores del sistema educativo argentino fundamentaron su propuesta pedagógica: *Educación al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso.* (2005: 55)

¹⁹ Este adquiere relevancia particular en el área de Matemática en la que, como veremos luego, el VD ha confeccionado un listado de contenidos por grado, tomando como referencia diferentes fuentes.

²⁰ Esto se desarrollará con más detalle en los capítulos referidos a la enseñanza.

trata de una institución donde el equipo directivo (ED) ha cedido ciertos márgenes de decisión a los maestros y donde algunos docentes han alcanzado protagonismo en la conformación de redes con otras escuelas.²¹ La Escuela D presenta una particularidad organizativa: una estructura departamental que, desde el punto de vista formal, parece colocar al plantel docente en una posición más activa en la toma de decisiones.²²

La ventaja que algunos maestros encuentran en la organización departamental es la posibilidad de acceder a una visión de conjunto de lo que ocurre en un área en toda la escuela. En la misma línea, el ED plantea que esta modalidad organizativa hace posible la intercambiabilidad de docentes entre grados y ciclos. Para los directivos, en particular, la estructura departamental contribuye al logro de mayor horizontalidad en la toma de decisiones.

“Es una manera de hacer un control sin ser un controlador (...) ‘Bueno, a ver, díganme ustedes cómo nos reunimos’ [como dirigiéndose a los maestros]. Pero no se los voy a decir porque si no es una cuestión impuesta y yo no quiero que nada sea impuesto sino que lo nuestro sea facilitador.” (Director, Escuela D)

Las áreas en las que parece concentrarse el grueso de las acciones a nivel departamental son Matemática y Prácticas del Lenguaje, con preeminencia de la primera. La jefatura departamental no es rotativa y, en el caso de Matemática, se personaliza en la figura de un maestro con larga trayectoria en la escuela, el cual ha ido adquiriendo cierto poder en las decisiones de enseñanza. Vemos entonces que en la Escuela D, el poder de regulación y de jerarquización de contenidos es una atribución diferencial según la posición que se ocupa en la estructura organizativa. Más allá de los principios formales que inspiran la organización departamental, en la práctica existe un control centralizado en uno de los jefes departamentales. En términos de Hargreaves, habría cierta *balcanización*, por la existencia de “límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros” (Hargreaves, 1994:258).²³

Por lo tanto, lo que tienen en común las Escuelas S y D es el control curricular “desde arriba”, ejercido desde el ED en la Escuela S y desde la jefatura de departamento en la Escuela D. Si bien en la Escuela D, los maestros parecen tener habilitadas ciertas instancias de trabajo colectivo, veremos que las áreas de competencia en la toma de decisiones no incluyen los procesos de enseñanza. Por ello consideramos que, en lo pedagógico, la Escuela D se encuadra en la categoría de gestión que definimos como “control de resultados”, un control desplazado del ED pero de todas maneras recentralizado en la figura del jefe departamental.

²¹ El que los directivos deleguen responsabilidades en los departamentos no parece traducirse en su desvinculación respecto de la toma de decisiones. En este sentido, los maestros entrevistados reconocen la alta incidencia de los directivos en la orientación de los procesos de decisión.

²² Cada departamento cuenta con representantes de cada ciclo. Hasta poco antes de nuestra llegada, funcionaba un departamento por área, sin embargo, se tomó la decisión de efectuar un agrupamiento por áreas. En las entrevistas realizadas, la principal razón esgrimida para tal decisión fue cierto desguarnecimiento de la antigua estructura como resultado de la renovación de parte del plantel de maestros. Sin embargo, la relevancia de estas fusiones parecería ser relativa.

²³ Para Hargreaves (op.cit.), la balcanización limita la toma de conciencia del potencial de cambio al limitar las posibilidades de aprendizaje mutuo.

Hasta aquí describimos ejemplos de gestiones curriculares basadas en el control de contenidos, una de ellas ejercido en un caso por el ED y en el otro por el jefe departamental. A continuación mencionaremos cuáles son las prácticas y dispositivos que se ponen en juego en cada caso.

Las acciones del ED en la Escuela S comprenden el control de planificaciones en términos de distribución de los contenidos que se enseñan, el visado de carpetas didácticas, la supervisión de las pruebas que elaboran los docentes, la revisión de cuadernos y carpetas y la formulación de preguntas “sorpresa” a los alumnos -dentro y fuera de la clase- sobre los contenidos enseñados. En el caso de la Escuela D, los departamentos se centran en el diseño y aplicación de pruebas diagnósticas, la elaboración de recomendaciones y adaptación de las planificaciones para cada uno de los grados en función de los resultados de las pruebas, y la distribución de contenidos por área para toda la escuela.²⁴ A mitad de año, cada docente debe rendir cuentas al departamento a través de la elaboración de un informe en el que se detalla la evolución del desempeño de cada grupo de alumnos en el área. En suma, una de las principales tareas del departamento es la elaboración de pruebas diagnósticas y, a partir de ello, la secuenciación de contenidos.²⁵

Tanto en la Escuela S como en la D, por lo tanto, la gestión curricular se circunscribe al ejercicio de controles en las instancias de entrada y salida del proceso de enseñanza, es decir, de los contenidos a ser enseñados y de los aprendizajes logrados por los alumnos. Los directivos de la Escuela D mencionan que en un comienzo, las actividades del departamento incluían observaciones de clases entre maestros, las cuales estaban destinadas a promover la discusión y el intercambio acerca de las estrategias para abordar los contenidos en el aula. Con el tiempo, sin embargo, sólo fueron quedando los controles aplicados a contenidos.

La gestión curricular basada en el control parece condicionar el modo en que circula el conocimiento en la escuela.

En la Escuela S, se prestigia el conocimiento de tipo declarativo y existe un estricto control del tiempo dedicado a cada tema en aras de avanzar con un programa.

“Acá tenemos que cumplir sí o sí con los contenidos. Entonces vos vas pasando y bueno, ya está, 3 semanas, ya corté y empiezo con proporcionalidad, corto, doy porcentaje.” (Maestra, Escuela S)

La idea de contenido curricular como listado de conocimientos a ser enseñados y de innovación curricular como actualización del mismo, parece estar asociada a una naturalización de las prácticas. En esta misma escuela, además de cierta preocupación en torno a la enseñanza de la caligrafía por parte de la directora, únicamente el “olvido” –y sólo en una primera instancia- fue reconocido como problema por algunos maestros, pero entendiéndolo como una cuestión de orden cognitivo de los alumnos.²⁶ El olvido

²⁴ Estas acciones se llevan a cabo bajo la supervisión del ED. En las jornadas de reflexión se hace la puesta en común entre departamentos y se imparten las recomendaciones.

²⁵ Las pruebas se mantienen en estricto secreto y se intercambian los docentes al momento de aplicarlas. Se trata de una práctica usual en la escuela.

²⁶ En el trabajo de sostenido intercambio entre nuestro equipo y los directivos y docentes de esta escuela se encontraron enormes dificultades para profundizar sobre aspectos relacionados con la enseñanza.

parece suscitar demandas y recriminaciones entre maestros, pero no se constituye como problema colectivo de enseñanza.

“Lo que vemos como que son muchos contenidos, porque por ejemplo cuando nos reunimos las maestras, que son dos veces al año, la culpa, el centro de todo es la maestra, pero lo que vemos es que se olvidan, se olvidan, ¿por qué se olvidan?”... (Maestra, Escuela S)

En la escuela D, la implementación de pruebas diagnósticas pareciera sostenerse en una concepción de conocimiento según la cual es posible determinar de manera más o menos precisa un conjunto de saberes “inmediatamente anteriores” a aquellos que figurarán en un proyecto de enseñanza próximo (Chevallard, 1997)

“Bueno, nosotros planificamos. Mi departamento lo integro yo como responsable y dos maestras más, una de cada ciclo. Nos reunimos periódicamente... Te digo lo que hicimos este año. Cuando vinimos de las vacaciones, como el departamento de biología estaba medio quieto entonces, nos anexaron a matemáticas y ciencia naturales. Pero ¿Cómo planificamos? venimos desde febrero y armamos una prueba de nivel por grado. Se la llevamos a la dirección de la escuela, tenemos que fundamentar qué es lo que tiene que saber cada chico que ingresa al grado que corresponde.” (Jefe departamento de Matemática, Escuela D)

La privacidad de las prácticas de enseñanza es un rasgo común de las Escuelas S y D, en las cuales las estrategias parecen ubicarse en el terreno de lo individual sin llegar a constituirse como materia de discusión colectiva. En el caso de la Escuela S, el ED no se siente autorizado a orientar la enseñanza y deja libradas a los maestros las decisiones didácticas. Como ya señalamos, si bien existen prácticas rigurosas de control de lo que enseña el maestro, dichos controles no alcanzan a lo que ocurre en el aula, ámbito donde rige el conocido principio de “cada maestrillo con su librillo”.

“A lo mejor la clave no está en la clase para nada, porque acá somos todas de diferentes generaciones y las clases acá... cada maestrillo con su librillo. Porque en realidad, por ejemplo, acá hay mucho control de la coordinación desde el punto de vista de los contenidos. Por un lado me parece bien, por otro lado te rompe en algunas cosas. Por ejemplo yo como madre me encantaría, los míos van a una escuela pública, viste que hay escuelas que no tienen control, donde hay maestros que trabajan bien, trabajan, hay un chanta que no tiene control y es un desastre. Pero acá cada maestrillo con su librillo, porque imaginate que hay maestras que se están por jubilar, que a lo mejor en su vida después no hicieron jamás un curso, no hicieron nada.” (Maestra, Escuela S)

Los controles del ED en la Escuela S son de carácter radial o diádico (de cada directivo como coordinador de ciclo con cada docente), aunque existe una docente que se ve exenta de los mismos por su trayectoria y prestigio en la escuela (se trata de una maestra que mantiene intensos ritmos de enseñanza pero que no responden a la presión directiva). La colaboración entre pares suele tener carácter informal y desde uno de los directivos es vista como algo de lo que ellos no tienen por qué estar al tanto.

“Se pasan, entre ellos se pasan, lo que pasa que no nos van a venir a avisar a nosotros, la maestra de 5º del año pasado me dio tal cosa porque yo no sabía, eso ya te digo, a veces es muy íntimo entonces nosotros no tenemos conocimiento.” (Directora, Escuela S)

En esta perspectiva subyace la idea de que las estrategias de enseñanza se hallan en el orden de lo privado,²⁷ y la eventual formulación de dudas o de problemas al respecto es vista como falencia de formación que la escuela no puede ni debería subsanar:

“Si no tiene dominio no puede enseñar, entonces vos si tenés un maestro con falencias en ese sentido la escuela no lo puede resolver, yo no puedo resolverlo con una charla, un diálogo, no lo puedo resolver.” (Vicedirector, Escuela S)

Sin embargo esta posición no es completamente compartida por todos los miembros del equipo directivo. En tanto que D y VD sostienen que la escuela no puede resolver los problemas de formación de los maestros, S concibe la posibilidad de que el directivo adopte una posición de acompañamiento y orientación del docente.

“Yo no le puedo imponer nada a nadie. Voy a dar un hecho puntual, yo coordino el 1º ciclo, no tengo un espacio, a lo mejor no sé crearlo tampoco, (...) Pero yo estoy formada en una ética de trabajo tal que para mí [en tanto maestro] lo que me pueda decir un directivo, si yo no le confiero autoridad, no me importa; pero si yo le confiero autoridad, para mí es importante, entonces yo voy a trabajar en pos de prestar atención a lo que me dice esta persona porque me lo dice bien, porque me acompaña, porque me ayuda, porque me orienta.” (Secretaria, Escuela S)

El ED de la Escuela D, a diferencia de la Escuela S, promueve de manera explícita la autonomía docente en cuanto a la toma de decisiones relativas al funcionamiento escolar general:

“...Cuanto más dificultades, críticas y peleas había mejor, porque lo que hacíamos era directamente ir conformando un proyecto serio a partir de una discusión seria donde yo lo que les planteé es recuperar la autonomía del docente, pero no a nivel del aula, que esa la hacemos todos porque total yo cuando cierro la puerta soy el dueño del aula (...) yo quería que fueran docentes autónomos con el funcionamiento de la escuela, que pudieran de alguna manera retroalimentarse cada uno y poder solucionar dentro de este grupo de pares las dificultades que van surgiendo.” (Director, Escuela D).

Notemos que en la cita anterior, el D utiliza la palabra autonomía en dos sentidos muy diferentes: en tanto que vincula el trabajo colectivo de construcción de un proyecto compartido con la recuperación de la autonomía del docente, parece pensar al mismo tiempo que a nivel del aula ser autónomo es equivalente a trabajar en soledad. Esta identificación entre “ser dueño del aula” – “concebir la enseñanza como acto privado”, diríamos nosotros- y “ser autónomo” no contribuye a generar condiciones favorables para la discusión acerca de la enseñanza y la construcción colectiva de un proyecto

²⁷ Como ya vimos, éste es uno de los aspectos en los que uno de los miembros del ED plantea una opinión más matizada.

fundamentado. Desde nuestro punto de vista, estos dos últimos aspectos resultan ineludibles para la consolidación de una verdadera posición autónoma del docente.

Por último, y con respecto a las fuentes de referencia en la escuela –ligadas estrechamente al tipo de relación que se establece con otras instancias del sistema educativo–, podríamos marcar una diferenciación entre la Escuela S que tiende a aislarse respecto de otras instituciones y la Escuela D que toma iniciativas en la conformación de redes entre instituciones a partir de proyectos como “Problemas y soluciones” o “Aulas en Red” así como a partir de planes de articulación con el nivel medio. En la escuela S el aislamiento refuerza la naturalización de las prácticas de enseñanza. En la escuela D, si bien la permeabilidad a diversos programas y capacitaciones se traduce en la presencia de “otras voces”²⁸, éstas no parecen incidir en el proyecto pedagógico de la mayoría de los docentes –por lo menos en relación con las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje– y quedan enmarcadas como experiencias educativas acotadas. En este sentido, Coburn señala la importancia de considerar las prácticas y creencias preexistentes para entender la influencia que pueden tener los mensajes del entorno portadores de nuevas ideas o modos de hacer (Coburn, 2004). La multirreferencialidad no sería entonces una condición suficiente para la problematización de las prácticas de enseñanza en instituciones donde la gestión pedagógica se concentra en lo que podríamos llamar “extremos del proceso” (distribución de contenidos a enseñar y evaluación de resultados) y donde no quedan habilitadas la reflexión ni el trabajo colectivo en relación con las propias prácticas de enseñanza.

En síntesis, si bien en ambas escuelas hemos encontrado voces que no coinciden completamente con las concepciones predominantes en ellas, en términos generales puede afirmarse que las prácticas cotidianas del aula quedan fuera de las preocupaciones centrales, lo que refuerza la naturalización y privacidad de los procesos de enseñanza, algo que no llega a ser contrarrestado por el contacto con referencias externas (como sucede en la Escuela D).

III. 2.2 Gestiones curriculares basadas en la orientación

Describiremos en este apartado gestiones directivas centradas en la orientación a los maestros en relación con las prácticas de enseñanza. Nos referiremos en particular a dos escuelas cuyos equipos directivos impulsan cambios curriculares en el aula: la Escuela N y la Escuela P.. Más allá de los matices, en los dos casos se concibe la escuela como ámbito de formación para el docente. El análisis de algunos aspectos se verá enriquecido a partir de la consideración de otras escuelas: la Escuela E, institución que cuenta con espacios de reflexión sobre la enseñanza en el marco de un proyecto de capacitación interna; las Escuelas A y Z, con proyectos fuertemente atravesados por la política curricular distrital y la Escuela J, cuya directora ha encarado la elaboración de un nuevo proyecto pedagógico frente a una institución en crisis.

En estas escuelas directivos y docentes se interrogan sobre los objetos de enseñanza, lo cual supone considerar que los contenidos no son algo fijo e inmutable sino que se construyen en las prácticas concretas; de este modo, cimientan las condiciones para dar

²⁸ En este sentido, existe un compromiso para la incorporación de nuevas tecnologías en la escuela.

al alumno un papel activo en la producción de conocimiento y en diferentes aspectos de la vida escolar.

En tal sentido, el caso más relevante es el de la Escuela P, cuyo ED ha ido creando paulatinamente condiciones para la construcción de confianza en las capacidades de los alumnos, no sólo para el aprendizaje de las disciplinas escolares sino también para la participación en diversas experiencias formativas. Un ejemplo de esto último es la decisión conjunta de maestros y directivos de incorporar y sostener en la escuela un proyecto de mediación que apunta a que los alumnos desarrollen autonomía en decisiones que tienen que ver con la resolución de conflictos entre ellos en el ámbito escolar.²⁹ En la misma línea, en las Escuelas A y Z también existen experiencias formativas que apuntan a que los alumnos gestionen por sí mismos la resolución de conflictos: “asambleas” de aula en la Escuela A y sistema de “representantes de grado” en la Escuela Z.

Volviendo a la descripción de los modos en que se desarrolla la orientación, comenzaremos analizando la Escuela P, cuyo ED sostiene un estilo democrático de gestión directiva, sobre la base de relaciones de confianza y reconocimiento hacia los docentes, quienes son considerados interlocutores válidos en procesos de reflexión y decisión conjunta.

“Hay una unidad de criterio (...) y un asesoramiento y un respeto por lo que hacemos.” (Maestra, Escuela P.).

- *“Yo no tengo problema, yo llamo a la directora y me ayuda a dar clase, sin ningún problema, no es que después te va a decir acordate que yo en tal fecha fui a dar una clase (...)*
- *Es la presencia de la conducción.*
- *Están comprometidas con nosotras.*
- *Al lado, no enfrente.*
- *Claro, al lado.*
- *Es verdad.” (Maestras en reunión de presentación del proyecto de investigación)*

En la Escuela P, la orientación a los maestros involucra espacios y dinámicas de trabajo conjunto que contribuyen a una construcción y apropiación de sentido en relación con los nuevos enfoques curriculares. La mayoría de los docentes valora muy positivamente la modalidad de trabajo en esta escuela, la cual les otorgaría una marca de distinción frente a maestros de otras instituciones. La gestión pedagógica por parte del ED de la Escuela P apunta a generar espacios colectivos de intercambio y discusión con los maestros en reuniones de ciclo y jornadas institucionales, brindar apoyo didáctico continuo a cada maestro, promover y participar activamente de capacitaciones en servicio a cargo de especialistas, sumar proyectos y trabajo con instituciones de distinto tipo y posibilitar una planificación abierta y flexible que se vaya modificando a partir de los resultados que se obtienen. La reflexión y la discusión aparecen aquí como procesos de construcción de sentido en las decisiones.

²⁹ Se trata de un proyecto de la SED que consiste en que alumnos de 7° grado actúan como mediadores en conflictos entre chicos de la escuela. La mediación es de carácter privado y prescinde de la intervención de personas adultas.

La orientación en la Escuela P está basada en el trabajo cooperativo entre los maestros. Por ejemplo, en un momento en el cual se dispuso de recursos externos en el marco del Plan Social, la dirección propuso un dispositivo de capacitación consistente en la observación de clases entre maestros y en el análisis de dichas observaciones en reuniones posteriores.³⁰ Los registros de clase constituían una base para el análisis y la discusión entre todos. Desde la perspectiva de la directora, se buscaba que las observaciones fueran despersonalizadas.

“Entonces después se traían los registros hechos entre ellas, el registro de la clase tal cual, sin nada valorativo digamos, ningún juicio de valor, simplemente como no podemos filmarla la clase. Entonces cuando se venía a la próxima reunión se hablaba del tema (...) a ver, ¿qué pasó acá?, ¿dónde se pudo haber mejorado?, ¿se estaba respetando el enfoque?, ¿es lo que queríamos?, y entonces primero se despersonalizó bastante porque cuando se hablaba estaba despersonalizado, no importaba el grado que había sido, y además la observación la efectuaba un compañero.” (Directora, Escuela P)

Los espacios de diálogo constituyen, en consecuencia, ámbitos de formación y crecimiento para los docentes. De todos modos, los directivos reconocen que existen límites para lograr acuerdos y modificar ciertas prácticas, lo cual da cuenta de que advierten la complejidad de este proceso de construcción de sentido en torno a cambios de concepción en la enseñanza.

Otra institución con trabajo de orientación por parte del ED es la Escuela N, donde han elaborado un proyecto institucional claramente centrado en la enseñanza, manifestándose abiertamente en contra de la escuela asistencialista.

“...hay como una, digamos, como un convencimiento de parte de la comunidad que...el perfil de la escuela es cumplir con lo que tiene que hacer una escuela que es enseñar y el chico tiene que venir a aprender, es decir, para nosotros, nosotros estamos muy en contra de la escuela asistencialista.” (Director, Escuela N).

En esta escuela existe por parte del ED una confianza en el proceso de asesoramiento como acción transformadora que –frente a problemas de formación de los docentes– lograría incluir a los maestros en el proyecto de la escuela. Un rasgo distintivo de esta institución es que el mismo ED asume la tarea de dar las herramientas para la reflexión y capacitación de los docentes.

“Nosotros acá tenemos una conducción que trabaja mucho con eso, o sea, nosotros a veces hay cosas que no nos llegan pero por ejemplo el D o VD hacen resúmenes y nos mandan a nosotros cosas que te sirven para tu enseñanza como maestro, para irte formando.” (Maestra, Escuela N)

“Acá en dirección, si hay algún tema que no sé cómo darlo o si me parece que no tiene sentido darlo, vengo, lo planteo en dirección, expongo lo mío, me dan su parecer y, o sea, lo mismo si no sé cómo darlo o cómo poder dar tal cosa, bueno, vienen y te ayudan” (Maestra, Escuela N).

³⁰ La observación parece estar ahora a cargo de los directivos.

Pudimos observar que en la escuela N el uso de material escrito ocupa un lugar muy importante como vehículo de orientación pedagógica y de circulación de ideas en la institución. Esta modalidad es una respuesta del ED a las restricciones que plantea el hecho de tratarse de una escuela de jornada simple. El diálogo permanente que los directivos sostienen con cada maestro está alimentado casi siempre por algún documento a partir del cual se organizan los intercambios: el ED elabora resúmenes de materiales curriculares y de bibliografía didáctica, selecciona y hace llegar a los maestros artículos periodísticos que consideran de interés para el trabajo en un grado específico. Por otra parte, se documentan las instancias de trabajo con los docentes y estos documentos se constituyen en una “memoria pedagógica” de la escuela que contribuye a la formación de los maestros, en especial para los nuevos que se van incorporando a la institución.

“Las actas son larguísimas pero es como si fuera un fascículo, un documento digamos, porque te explica todo como estamos hablando con ustedes ¿no? cómo trabajamos acá, qué es la resolución de problemas... Se explicita, es como una pequeña capacitación, ya queda escrito eso y se remite a la persona al acta número tal de tal año entonces el que viene con tiempo se hace la fotocopia o la mira y después es un apunte de estudio, para no empezar de cero con cada uno.” (Vicedirectora, Escuela N)

En esta escuela, los directivos fueron elaborando una fundamentación teórica de su proyecto pedagógico, la cual se plasma en el proyecto institucional (PEI). Este documento contiene además una reelaboración de los contenidos esenciales planteados en el Diseño Curricular para el primero y segundo ciclo de la Ciudad de Buenos Aires. El ED resalta la consideración de los aspectos teóricos como herramientas de fundamentación de las prácticas, lo cual contrasta con otros enfoques que parecen más ávidos de “recetas” didácticas.

Por tratarse de una escuela de jornada simple, las posibilidades de trabajo con el conjunto de los docentes se restringen a las instancias de capacitación que el ED coordina en los meses de diciembre y febrero y a las jornadas de reflexión que se proponen desde la Secretaría de Educación de la jurisdicción.

También se observan en la Escuela N prácticas con doble función de control y orientación como la exigencia de planificación acorde al PEI, la supervisión de cuadernos y carpetas de alumnos y el pedido de informe anual sobre los contenidos alcanzados y no alcanzados. Esto último constituye un insumo para el trabajo de reformulación de la secuenciación de contenidos en los diferentes ciclos, lo cual está a cargo del ED.³¹ Por otra parte, se entrega periódicamente a los docentes preguntas que deben responder por escrito con el objetivo de promover la consulta de documentos curriculares y la reflexión sobre sus prácticas. Desde el punto de vista de los maestros, la elaboración de las respuestas se presenta como una exigencia (los directivos supervisan y sellan las entregas) pero a la vez es valorizada como forma de “refrescar” ciertos temas. Desde la perspectiva de la vicedirectora, las preguntas constituyen

³¹ La necesidad de elaborar secuenciaciones de contenidos por área para los diferentes ciclos surgió en el marco de las reuniones entre maestros en los meses de diciembre y febrero, y también a raíz de que el ED detectara en las carpetas de los alumnos similares niveles de profundidad en el tratamiento de algunos contenidos en diferentes grados. El diseño de la propuesta definitiva está a cargo del ED.

fundamentalmente un medio para la instalación de un eje de reflexión sobre la enseñanza en toda la escuela:

“...Por eso a mí me gustan estas cositas de entregar así porque toda la escuela recibe el mismo papelito, al costadito debe responder para el mismo... todos hablábamos de lo mismo al mismo momento y parece que no pero antes que nada (...) la función nuestra en alguna manera es amalgamar, es poner un tema en toda la escuela a la vez, surgió esto, largamos esto, entonces todos más o menos tienen un referente...”
(Vicedirectora, Escuela N)

Otra práctica con doble papel de asesoramiento y control es la observación de clases por parte del ED. Por un lado, los directivos participan de algunas clases a la par de los maestros, especialmente en aquellas que se refieren a proyectos en los que la dirección se ha involucrado de manera directa. Por otro lado, la observación de clases da lugar a recomendaciones sobre la enseñanza de cuyo seguimiento también se encargan a través de observaciones posteriores:

“...Vienen a observar clases así que después nos hacen un informe entonces de pronto te dicen, todo lo que observaron, sugerencias, y ahí te ponen de pronto, bueno, cómo podés trabajarlo de otra manera (...) para ver si vos modificaste algo vienen al mes y vuelven a observar de pronto otra clase de matemática, que estés dando algo, ver si se modificó en algo o no tu actitud...” (Maestra, Escuela N)

A partir de lo analizado hasta aquí, vemos que en las escuelas P y N existe por parte de los directivos una confianza en que se pueden sostener procesos de reflexión y aprendizaje institucional, ya sea en el marco de un diálogo colectivo (Escuela P) o a través de estrategias de asesoramiento personalizado (Escuelas N y P). En ambas instituciones existen preocupaciones con respecto a diversos aspectos de la enseñanza. En la escuela P, particularmente, frente a la existencia de un problema de enseñanza, se recurre a un especialista en la materia, para la adopción de modos alternativos de resolución sobre la base de procesos de discusión.

“Salió el prediseño (...) yo me pongo a leer (...) , entonces en una jornada de reflexión, en diciembre fue, (...) invitamos de Planeamiento que vinieran, que nos dijeran qué era esto para discutirlo, les digo ‘ustedes preparen preguntas con lo que no están de acuerdo para discutirlo.’” (Directora, Escuela P).

En la Escuela N, existe por parte de los directivos un planteamiento de cuestiones relativas a la naturaleza, la producción y transmisión del conocimiento. Aparecen enunciadas cuestiones como la intencionalidad pedagógica, la resolución de problemas, el aprendizaje social y no lineal, el aprovechamiento del error, la construcción y discusión de criterios para pensar la evaluación y la promoción. En este sentido, en el PEI aparecen resaltadas: la búsqueda conjunta de soluciones frente a situaciones problemáticas, la valoración del conocimiento como producción social y el respeto por el pluralismo ideológico.

En la perspectiva de la orientación, subyace la idea de que las estrategias de enseñanza se hallan en el orden de lo público. En ese marco, la duda se constituye en un punto de partida para la reflexión y, con ello, para la formación del maestro.

“Se consulta y si no sabemos nosotras, lo consultamos. En lo que sabemos ayudamos y en lo que no sabemos consultamos. (...) A veces el que más sabe es el que duda más”. (Secretaria, Escuela A)

Sin embargo, existen matices respecto de cuáles son los aspectos que adquieren visibilidad y carácter público. En el caso de las Escuelas N y P –también en la escuela A- las prácticas alcanzan real dimensión pública al quedar expuestas a la observación directa por parte de los directivos.

“Aparte me gusta porque ella (la D) entra al aula, te ve, mira los cuadernos todas las semanas, te dice que por ahí estás dando mal tal tema.” (Maestra, Escuela A)

En otras escuelas como Z y E, las prácticas adquieren sólo visibilidad parcial a partir del relato que cada maestro hace de sus experiencias de aula en el marco de las reuniones de trabajo.

“Cuando tenés una reunión de ciclo decís: ‘Bueno ¿qué hiciste?, explicá a tus compañeras qué es lo que hiciste’.”(Directora, Escuela Z)

Al mismo tiempo vemos que la presencia de referencias externas (especialistas, capacitadores, etc.) conduce a una sostenida producción de conocimiento sobre la enseñanza, algo que -como se observa en la Escuela P- incentiva la reflexión conjunta sobre las propuestas curriculares y las prácticas cotidianas en el aula. Los intercambios permiten una puesta en común de posturas y concepciones muchas veces encontradas, al mismo tiempo que favorecen la revisión de prejuicios arraigados respecto, por ejemplo, de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los maestros en condiciones adversas. Vemos que la apelación a especialistas también aparece como rasgo de las Escuelas A, J y Z.

“En realidad ¿sabés con qué trabajamos?, con cosas que sabemos que vamos a recurrir al especialista y nos va a decir: ‘Bueno, dale una vuelta de tuerca y hacé esto’. (...) Podés consultarle a otro que te puede asesorar, porque eso también nos da seguridad.” (Directora, Escuela Z)

"Yo estoy viendo que en tercero están más flojos en matemáticas en este aspecto, entonces ¿Qué podemos hacer?... " (...) Buscamos bibliografía o de cursos que hicieron... leemos todo y nos ponemos de acuerdo.” (Maestra, Escuela A)

En referencia a especialistas: *“Yo te nombro a un montón de gente, te das cuenta que yo sola no hice todo.”* (Directora, Escuela J)

Otra cuestión a tener en cuenta es la relación de la escuela con el resto del sistema. Se observa un contraste entre las escuelas A, J, P³² y Z -con vinculación a proyectos,

³² Algunas de las múltiples referencias externas consideradas en la Escuela P son: especialistas de Planeamiento y CEPA; diferentes entidades y personas que prestan colaboración (Equipos de Orientación

programas y otras instituciones- y la Escuela N -menos proclive a ese tipo de contactos-. En todos los casos, sin embargo, existe un “afuera” que logra entrar en la escuela de diferente modo: a través de especialistas en las Escuelas A, J, P y Z, a través de material bibliográfico que el ED introduce como material de lectura en la Escuela N. La Escuela E, en cambio, parece menos permeable a otras referencias, lo cual acota el marco dentro del cual es posible pensar y trabajar sobre la enseñanza. En este caso, la escuela cuenta con instancias de reunión –por ciclo y por área- que predispone a los maestros a pensar sobre sus prácticas; sin embargo, la falta de referentes externos no contribuye con a la problematización y el cambio en la enseñanza. Vemos entonces que una modalidad organizativa en la que los maestros están habilitados para pensar y obrar colectivamente sobre sus propias prácticas, resulta una condición necesaria (aunque no suficiente, como vimos en el caso de la Escuela D) para la construcción de nuevos sentidos y la apropiación del cambio en la enseñanza.

En las Escuelas A y Z, la orientación del proyecto de enseñanza se da sobre la base de ciertos criterios establecidos a nivel distrital en relación con la capacitación, la planificación y la evaluación.³³ El contacto con especialistas parece ser algo usual en estas escuelas y es esa multirreferencialidad la que parece alimentar cierta problematización sobre algunos aspectos de la enseñanza: en la Escuela A los directivos aluden a problemas específicos de orden didáctico y algunos maestros mencionan la existencia de procesos de discusión en la institución; en la Escuela Z aparecen reflexiones de los adultos en torno a sus experiencias personales en relación con el conocimiento.

La Escuela J desarrolla un proyecto pedagógico que apunta al cambio curricular, proyecto que fue elaborado por la actual directora, quien ha desarrollado y sigue desarrollando un trabajo fuertemente comprometido para “sacar a flote” a la institución. Esta última estuvo atravesada por una profunda crisis: su matrícula se había reducido considerablemente a causa de la emigración de gran parte de su población tradicional –predominantemente de clase media alta- hacia la escuela privada. Gracias al proyecto curricular puesto en marcha, la escuela fue ganando nuevos alumnos, ahora pertenecientes a un sector muy pobre.

Aunque la directoría ha ganado el reconocimiento de todo el equipo docente por la recuperación de la escuela, sólo un grupo de maestros asumen de manera activa el proyecto curricular planteado. Se trata de los maestros más jóvenes, que ingresaron a la escuela cuando la población ya había cambiado y trabajan en el primer ciclo que es el que la directora coordina de manera directa. La resistencia de los otros docentes –además de estar vinculada con una reacción adversa frente a la incorporación del sector social que ahora predomina en la escuela- se relaciona con la posición del miembro del ED que coordina el segundo ciclo quien hace explícita su desconfianza hacia las posibilidades de los niños por su condición sociocultural, en manifiesta discrepancia con la postura ideológica de la directora. De todos modos la directora, sosteniendo un estilo negociador pero firme, acude permanentemente a especialistas de la Secretaría de Educación para apoyar y sustentar el trabajo con el conjunto de los maestros.

de la Secretaría de Educación de jurisdicción, servicios de Salud, Proyecto de Mediación patrocinado por el Gobierno de la Ciudad, Fundación Leer, etc).

³³ Es en el Primer Ciclo donde se han realizado los mayores esfuerzos de capacitación y de implementación de nuevas prácticas de enseñanza.

Al comparar la Escuelas N y P con la J, se hace evidente que la coherencia del equipo directivo es una condición relevante para que la orientación curricular genere una impronta institucional, para que todos los docentes vayan asumiendo el proyecto como propio. A esto se suma el tiempo de gestión en la escuela, que en el caso de la directora de la Escuela J es relativamente corto, lo cual confirma una vez más la necesidad de un tiempo prolongado para consolidar un proyecto curricular.

En el caso de la Escuela E, la orientación se restringe a aspectos puntuales de la enseñanza, en particular relativos al área de matemática. La gestión directiva en materia pedagógica tiende a ser unipersonal, centrada en la figura de la directora: si bien cada uno de los miembros del ED tiene a su cargo la coordinación de reuniones en alguna área en particular, es la directora la que establece las líneas de trabajo. En los encuentros de los coordinadores con los maestros, se abordan temas que no siempre se vinculan con el nuevo diseño curricular, aunque su implementación sea un objetivo formal de estas reuniones. Al mismo tiempo, la directora parece limitar fuertemente la entrada de especialistas en la escuela, lo cual hace que -al contar con pocos referentes que puedan alimentar los procesos de diálogo- el abordaje de nuevas propuestas pedagógicas y la reflexión de los docentes sobre sus propias experiencias encuentre mayores limitaciones. Por otra parte, las orientaciones surgidas de los encuentros de trabajo sólo tienen carácter de recomendaciones y los docentes no quedan comprometidos a llevarlas a la práctica en el aula.

“Todos tenemos que cambiar, mirar esas cosas o ellos me pueden justificar por qué o yo les puedo decir pero sería bueno trabajarlo de otra manera, como que hay libertad en ese sentido, después que lo hagan o no es otra cosa (...) pero hay libertad para poder decirlo”. (Maestra, Escuela E)

En conclusión, la gestión directiva centrada en la orientación queda definida por el propósito de formar a los maestros en relación con las prácticas de enseñanza, a través de la capacitación (Escuelas A, J, N, P y Z), de la interacción con material bibliográfico (Escuela N), de la construcción de espacios de discusión y decisión colectiva (Escuela P). Cabe señalar además que en las Escuelas N y P, los directivos participan activamente en las clases con los maestros e interactúan con los alumnos acerca de los objetos de conocimiento. El carácter público de los procesos de enseñanza mediante observaciones y el compromiso de llevar a cabo los acuerdos alcanzados (Escuelas N y P) contribuyen a crear condiciones para la apropiación de nuevas propuestas curriculares. En casi todas estas escuelas hay permeabilidad a fuentes externas de referencia (bibliografía, especialistas, contacto con programas y/ o adopción de proyectos, etc.) que van creando condiciones para una problematización de las prácticas de enseñanza. En cambio, en las instituciones que definen procesos de capacitación sin intervención de referentes externos (Escuela E), se ve más restringida la posibilidad de problematizar las prácticas de enseñanza y de entablar un diálogo con nuevas propuestas.

III. 2.3. Las escuelas en el contexto de la desigualdad social

Las concepciones de los educadores acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y las expectativas que construyen en relación con ellas inciden fuertemente en la propuesta educativa que concretamente se les ofrece (Rosenthal, R. y L. Jacobson

1968; Rosenthal, R. 1974; Ovejero, A. 1990; Vega Rodríguez, M. Y A. Isidro de Pedro, 1997), así como en el modo en que entienden la función de la escuela en un contexto de desigualdad social

Nuestra investigación se ha propuesto avanzar en la comprensión profunda de las relaciones que -en contextos institucionales concretos- se generan entre:

- el modo en que los directivos han definido (y definen) el proyecto educativo de la institución que conducen y
- la mirada que han construido (y construyen) sobre los alumnos y sobre sus familias.

En todas las escuelas estudiadas, dado que focalizamos nuestro trabajo en instituciones comprometidas con la enseñanza, la mayoría de las cuales atienden sobre todo sectores populares, se propone un proyecto inclusivo que contempla explícitamente el derecho de todos los niños a aprender³⁴. Sin embargo, como veremos a continuación, las relaciones que se establecen entre el proyecto educativo y la mirada construida sobre los alumnos y sus familias asumen características diferentes en cada institución.

III. 2.3.1. Cuando el proyecto educativo se define en el seno de la dirección escolar y “a pesar de” las desigualdades sociales de la población de alumnos

En el apartado anterior, las escuelas S y N se han presentado como prototipos de modos muy diferentes de comprender la gestión pedagógica. Si bien se sostuvo que en ambas instituciones la enseñanza ocupaba un rol central, en la Escuela S las acciones del equipo directivo se enmarcaron casi exclusivamente dentro de lo que denominamos mecanismos de *control*, por oposición a lo que sucedía en la Escuela N, donde priman los dispositivos de *orientación*.

No obstante estas diferencias, al considerar el modo en que los directivos han definido (y definen) el proyecto educativo de la institución que conducen, en ambas escuelas el proyecto pedagógico se construye haciendo explícita la convicción de que no hay razón alguna para desplegar proyectos educativos diferenciados en función de las características culturales, económicas y sociales de la población escolar.

En la institución S, los criterios que subyacen a la construcción del proyecto de enseñanza están imbricados en el modelo del normalismo, que tanto la directora como el vicedirector reivindican explícitamente como paradigma pedagógico. Esto los lleva a sostener un trabajo de enseñanza intenso que busca preparar a todos los alumnos para un ingreso relativamente exitoso en el nivel siguiente “más allá del origen social”.

“...Son chicos con problemas socioeconómicos, pero eso no lo tenemos en cuenta. Es decir: lo vemos en el trato, vemos cuáles son sus problemas, pero

³⁴ Dados los criterios de selección utilizados, no formaron parte de nuestro estudio instituciones que tuvieran bajas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en función de su origen socio-cultural. Sin embargo, otras investigaciones han mostrado que en escuelas de la Ciudad, la diversidad cultural es tratada como desigualdad lo cual deriva en muchos casos en discriminación (Ver entre otros: Neufeld y Thisted (comps.), 1999)

seguimos adelante. Tenemos la responsabilidad social de enseñar, la pobreza no justifica la no enseñanza.” (Directora, Escuela S).

“... se puede tender hacia el asistencialismo, sí, nosotros lo tenemos pero la preocupación mayor es en la enseñanza.” (Directora, Escuela S).

“...El tema de las carencias deviene asistencialismo, se desvirtúa el valor de la labor docente y también se desvaloriza a los chicos. Hacer asistencialismo es una manera de subestimar a los chicos. (...) Está escrito en los libros. Hay factores que inciden como miembros de esta sociedad, del país, traemos frustraciones. La escuela no puede ser aséptica, y no todos estamos preparados para seguir pese a las frustraciones...” (Secretaria, Escuela S).

“E: ¿Saben si siguen estudiando en el secundario?, ¿qué información tienen?

D: Sí, la mayoría. Tenemos, por ejemplo, noticias de algunos colegios que dicen que los chicos que salen de esta escuela están bien preparados. Nos traen los boletines los chicos [con notas]: 8, 9, 10. El otro día vino F. y era todo 10... está en tercer año y [tiene] todo 10, 10, 10... A qué escuela iba? Al TdJ?

S: sí... no, al J.

D: al JVG.

E: o sea que en general siguen estudiando.

D: en general. Ahora, lógicamente, hay chicos que son de 8, 9 y 10... y hay chicos que son de 5 y 6.

S: pero comparando con los chicos del conurbano bonaerense, aunque las comparaciones son malas... digamos, no deben hacerse... pero en este tema sí porque están debajo, digamos, en el campo de la educación, de lo que estamos hablando... los chicos de acá son excelentes”. (Equipo Directivo, Escuela S).

En el caso de la Escuela N, los criterios a partir de los cuales se construye el proyecto pedagógico (también independientes de las características de la población) tienen vinculación ya no con un paradigma enraizado en el pasado, sino con un modelo de escuela más próximo al propuesto por las actuales políticas educativas: una institución centrada en la enseñanza de contenidos socialmente significativos, es decir, fuertemente vinculados con los saberes que gozan de mayor legitimidad en la sociedad actual. En esta institución también, y quizás aún más que en S, se rechaza el asistencialismo como función central de la escuela, y se busca ofrecer a todo el alumnado el mismo proyecto de enseñanza, aún cuando existen diferencias culturales y económicas entre las familias de los estudiantes del turno mañana y las del turno tarde –y también internas al turno de la mañana–.

“...el perfil de la escuela es cumplir con lo que tiene que hacer una escuela que es enseñar y el chico tiene que venir a aprender, es decir, para nosotros, nosotros estamos muy en contra de la escuela asistencialista.” (Director, Escuela N)

Ahora bien, las diferencias que atraviesan a la población escolar en la Escuela N plantean desafíos al desplegar efectivamente el proyecto de enseñanza. Veamos el testimonio de la maestra de 1er. grado, quien está a cargo de dos secciones -una a la mañana y otra a la tarde-, que da cuenta de las dificultades que se le plantean al ofrecer el mismo proyecto a ambos grupos de niños:

“...se trabaja en los dos lados de la misma manera, ¿sí?, a la mañana y a la tarde, con los dos grupos, pero se ven muchísimos más avances con el grupo de la mañana (...) yo planifico, claro, las propuestas son las mismas, las pueden hacer pero todo cuesta más y los resultados, ya te digo, son distintos en uno que en otro (...) al final, digamos, del año, es como que llegan, sí?, pero costó todo este tiempo, sí?, en el medio que, bueno, a veces no te permite pasar a otra cosa, sí?, o proponerles alguna actividad porque todavía no tienen eso adquirido, en cambio a la mañana de pronto, bueno, lo hicieron al toque, vos tiraste un problema y ellos te resuelven el problema usando distintas estrategias (...) uso para las dos lo mismo pero de pronto hay un desfasaje en tiempo, de pronto se ve ahí en el tiempo” (Maestra, Escuela N).

Al avanzar en el testimonio de la misma maestra, puede inferirse que en la práctica no se ofrecería “lo mismo” a ambas poblaciones de niños, sino que terminaría reduciéndose en algunos aspectos la propuesta de enseñanza para el grupo del turno tarde. La docente señala, por ejemplo, que el proyecto de “La panadería” -que ella misma evalúa señalando su gran potencia para integrar varias áreas, fundamentalmente Prácticas del Lenguaje y Conocimiento del Mundo, y acercar a los padres a la escuela- sólo se lleva a cabo en el turno mañana, fundamentalmente porque *“los negocios están cerrados en el barrio durante el turno de la tarde”*. Aún reconociendo limitaciones ajenas a la escuela, cabría poner en cuestión por qué no se percibe la posibilidad de abordar otro proyecto viable y de similares potencialidades con los niños (y las familias) del otro turno.

Al detectar dificultades de los docentes del turno tarde para sostener el mismo proyecto que se desarrolla en el turno mañana, el director enfrenta una tensión: por un lado, expresa su deseo de que las propuestas de los dos turnos sean equivalentes, por otro lado parece vislumbrar que, para lograr su propósito, quizá sea necesario diferenciar las trayectorias:

“D: ...nosotros vamos a desarrollar este año, que todavía le tenemos que dar forma, un proyecto de refortalecimiento del turno tarde porque estamos viendo que hay un, digamos, que los contenidos están bajando en el turno de la tarde y no es un año sino que hay como una continuidad.

VD: Están muy bajos.

D: Y eso hay que frenarlo porque uno lo que busca no es una oferta exactamente igual pero yo no puedo tener dos escuelas ¿no?, entonces hay que ir mejorando un poco eso.” (Director y Vicedirectora, Escuela N)

La reflexión constante sobre la práctica le permite repensar qué significa hoy, en un contexto socio-económico tan crítico como el actual- sostener el principio de igualdad de oportunidades para todos.

Por otra parte, el director de la escuela N rechaza de plano los discursos que hacen de las características individuales de los alumnos (o de sus familias) factores capaces de explicar el fracaso escolar, y sostiene que dichos discursos eliminan el sentido mismo de la existencia de la escuela:

“...lo que yo cuestiono el tema de la educabilidad acá con mis maestros, que dentro de todo tienen más derecho a presentar ese tipo de cosas porque se

supone que están en la base, después es el mismo discurso que los rectores, entonces dije ‘mire, la verdad que sinceramente después de escuchar todo esto, le digo, yo creo que las escuelas no tienen absolutamente razón de ser, tendrían que cerrar, si nos escuchan de afuera y tienen capacidad de decisión cierran todas las escuelas ¿no?’ (Director, Escuela N)

Si bien hay semejanzas entre las posiciones de las escuelas S y de la escuela N, también hay diferencias, marcadas fundamentalmente por las diferentes interpretaciones que se hacen en una y otra escuela del alcance y la complejidad de los contenidos que deben ser enseñados, así como por las expectativas que se tienen en relación con el aprendizaje de los alumnos –más elevadas en la escuela N que en la escuela S.

Resulta interesante señalar otra distinción no menor entre ambas instituciones: podría decirse que en la escuela S el mandato normalista opera como discurso aglutinante del trabajo de directivos y docentes³⁵ y los conduce a concebir que el mismo proyecto de enseñanza “debe” operar sobre “todo tipo de alumnos”. En cambio, en la escuela N, el quehacer pedagógico “equivalente para todos” se sostiene desde una postura ideológica compartida por el director y la vicedirectora ligada al rol democratizador de la institución escolar. Esta distinción también tiene incidencia en las normas que ordenan la vida cotidiana en las dos instituciones: mientras que en la escuela S son impuestas jerárquicamente (del equipo directivo a los docentes, y de éstos a los alumnos), en la escuela N muchas reglas que ordenan la vida escolar han sido objeto de una construcción institucional:

“E:...con respecto a los propósitos que se plantean como institución, digamos, como directivos de la escuela, ¿qué dirían ustedes que son como las funciones principales o lo que a ustedes más les interesa?

VD: Lo que más hemos logrado, ¿no? El tema yo creo que tiene que ver con el clima autonómico de la escuela; acá los chicos, estamos hablando de 800 chicos, si vos pasás un día acá es [siempre] así, realmente es una construcción institucional que ha hecho a la historia, a la continuidad nuestra y a todos. Acá en general no se grita, o sea, todo es criterioso, todo es sentido común, ¿viste? El chico viene, dice: ‘mire que agarro esta llave’, se la lleva, la trae; ¿tuvo un problema con la maestra?, no es mal visto que saltee a la maestra: ‘X ((nombre del D)) quiero hablar con vos’ y se sienta. Toda esta cosa de manejarse desde algún punto de vista con la plasticidad con la que uno se mueve en su vida cotidiana es una construcción muy trabajosa, en realidad si uno la mira a la distancia a mí me parece que es el primer punto.” (Vicedirectora, Escuela N)

En síntesis, más allá de las indudables diferencias, en estas escuelas el trabajo pedagógico fluye sin considerar que las desigualdades sociales son un obstáculo para la enseñanza, y se crea un clima donde docentes y alumnos comparten una concepción de la escuela como lugar donde “se viene a enseñar y a aprender”.

Finalmente, abordaremos elementos que hacen a nuestra segunda dimensión de análisis: las concepciones acerca de los alumnos y de los padres que parecen estar presentes en el discurso de los directivos de las instituciones analizadas.

³⁵ Aunque la secretaria de la escuela S y algunos docentes cuestionan elementos centrales del paradigma normalista.

En la institución N, la llegada de alumnos provenientes de países limítrofes y de la provincia de Buenos Aires una vez iniciado el ciclo lectivo es el fenómeno que parece romper con la ilusión de eficacia que se ha creado en torno a la construcción de un proyecto pedagógico con independencia de las características (y necesidades) de la población escolar:

“...nos mandan alumnos (...) que necesitarían otro encuadre de escuela y en esta escuela no van a ir bien pero los mandan porque saben que nos hacemos cargo, que somos responsables, que contenemos y que nos vamos a ocupar y que de última si hay que derivarlo y demás nos ocuparemos del trámite nosotros, en ese ínterin ese chico que viene descendido, que es de Bolivia, que viene para un 6º y tiene un nivel de 4º y encima cae en una escuela que es re-difícil pierde un montón de tiempo, nosotros perdemos institucionalmente un montón de tiempo (...) todavía le queda una esperanza porque uno lo reestructura en 1º pero para el que viene para 5º ó 6º o le regala el 7º o repite dos ó tres años (...) porque si son del barrio pero vienen con nosotros desde 1º en general no tenemos ningún problema, sea boliviano, peruano, argentino, en general podrá estar más descendido, lo que sea, pero digamos hace, lo que tenemos planeado se puede cumplir...” (Vicedirectora, Escuela N)

La vicedirectora señala la imposibilidad de que los alumnos que ingresan a la escuela en un grado avanzado de la escolaridad puedan recuperar en corto tiempo los aprendizajes que tuvieron oportunidad de realizar aquellos que ingresaron a esta escuela en primer grado. Quienes llegan al sistema educativo de la Ciudad habiendo ya transitado un tramo importante de la escolaridad, deberían concurrir a otras escuelas de la jurisdicción en las que los desfases entre la historia escolar previa del alumno y las expectativas de la institución fueran menores.

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, resulta interesante señalar que, desde la perspectiva de este directivo, la diversidad cultural no es entendida en sí misma como un problema, en tanto y en cuanto exista la oportunidad de que los alumnos puedan ser incorporados -lo más tempranamente posible- al modelo pedagógico ofrecido.

Con los padres sucedería algo similar: el nivel socioeconómico y/o las características culturales de las familias no actuarían necesariamente como reguladores de las expectativas de las autoridades escolares, porque todas las familias pueden acompañar el proyecto institucional si permanecen en la escuela el tiempo suficiente.

“El tema de la comunidad boliviana es diferente porque nosotros hablamos de los que llegan recién pero después también tenemos una población estable que está perfectamente integrada.” (Vicedirectora, Escuela N)

“...Eso no debería estar permitido, acá llegan a entrar hasta en octubre, ¿viste?, (...) cualquiera sabe que vos en septiembre u octubre no podés resolver absolutamente ninguna situación (...) todo el mundo sabe que lo están mandando al suicidio, y bueno, ahora después las comunidades estables a la tarde, qué sé yo, del Barrio Rivadavia tendremos 250, 200 y pico, sí, y tienen

una visión de la escuela así muy placentera ellos, a mí eso me gusta...”
(Vicedirectora, Escuela N)

En la escuela S, consistentemente con la posición civilizatoria que predomina en la institución, se piensa en un proceso de “educación” en las reglas institucionales que las autoridades escolares extienden a las familias, cualquiera sea su origen social:

“En la escuela hay un nivel socioeconómico bajo y las mamás, pese a todo se ocupan. Tiene que ver con un seguimiento que hacemos desde la escuela. D: Trabajamos con las familias. Hay casos difíciles. El chico necesita. La escuela exige y los padres van entrando. Enseñamos que se ocupen de los chicos.”
(Secretaria, Escuela S)

En conclusión, ¿cuál es el sentido de la experiencia escolar que se construye y se comunica en estas instituciones? De acuerdo con el análisis de los datos relevados, podemos decir que en la escuela S la finalidad del trabajo institucional es la construcción de un alumno adaptado a las pautas de la institución escolar y con posibilidades de acceder al nivel medio y de culminar sus estudios secundarios; en la escuela N, en cambio, donde el proyecto pedagógico coincide con los propósitos centrales de la política educativa actual, se busca la formación de un estudiante y de un ciudadano crítico.

III. 2.3.2. Cuando el proyecto educativo se define considerando a los niños, sus familias y la comunidad más amplia

En este apartado se presentan hallazgos correspondientes a la Escuela P cuya población, como se recordará, pertenece a sectores de muy bajos recursos. Por su ubicación geográfica, no cuenta con habitantes estables en torno a ella y, por lo tanto, recibe alumnos provenientes de diferentes barrios de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.

Una de las características centrales de esta institución es que el proyecto pedagógico es construido por el equipo directivo junto con los docentes; atendiendo a las características y necesidades de los alumnos (y de sus familias), con una marcada actitud de apertura hacia los padres.

De hecho, desde que la actual vicedirectora asumió su cargo (hace diez años) y cada tres o cuatro años, se realizan encuestas para conocer lo que los padres verdaderamente demandan a la escuela. La directora y la vicedirectora resumen así lo que los padres, según encuestas que se realizan desde la dirección escolar, le piden a la escuela:

“En el '96 por primera vez, [y] lo seguimos repitiendo cada 3 ó 4 años y siempre nos dan las mismas contestaciones (...) yo te digo que ninguno espera asistencialismo eh, ninguno espera que les des nada, ni aún en esta época que es terrible. No, ellos de la escuela ¿qué esperan?, sí, que aprendan, que puedan seguir estudiando” (Vicedirectora, Escuela P).

Cabe señalar que estas encuestas no tuvieron sólo la finalidad de relevar información sino que, sobre todo, buscaron deconstruir prejuicios instalados en el cuerpo docente

(tales como “*los padres sólo quieren que sus hijos sean alimentados aquí*”) que estaban enraizados en la historia misma de la institución (antiguamente, un hogar de niños). Su intención era instaurar un nuevo “contrato” con los docentes en relación con sus responsabilidades y funciones en la escuela, basado en ‘datos objetivos’ y no en la imposición del ideario de los directivos:

“[Los docentes] venían trabajando pero había una cosa muy fuerte, los docentes [se preocupaban]: ‘mirá, pobrecito, se le rompió el zapato’ si comió, que el padre se enfermó, no sé cuánto, ¿me entendés?, todo eso, y lo otro [lo pedagógico] medio que se desdibujaba. Entonces eso [los resultados de las encuestas] nos sirvió como insumo para ver cómo un contrato, qué es lo que los padres quieren, una cosa es que lo digamos nosotros y otra cosa es lo que se suponía que los padres esperaban...” (Vicedirectora, Escuela P)

En este marco, el equipo directivo busca generar consenso en torno a una concepción de la función de la escuela que se aleja de las posturas asistencialistas, sosteniendo -y procurando que los maestros y los propios padres sostengan también- que en la escuela “*los chicos pueden*”:

“...no darles chapas y nada, esto debiera ser lo preventivo realmente, o realmente una política que por lo menos al chico que está creciendo, que potencialmente puede, porque te digo que potencialmente pueden y una vez que entraron en el nivel andan perfectamente, pueden seguir el secundario y demás, desde la parte intelectual te digo, pueden, entonces si potencialmente pueden y podrían entrar a la sociedad sin ningún problema, porque tienen facilidad y tienen una viveza a situarse, ubicarse, son rapidísimos, se dan cuenta en dos segundos si tal cosa viene para acá o viene para allá, entonces rápidamente tienen una cantidad de cosas que los chicos de clase media no tienen y todo eso se pierde, pero se pierde porque cuando hay alguno con dificultad no tiene el apoyo que debería tener en ese momento, ¿entendés? (Directora, Escuela P)

“...estos chicos pueden, potencialmente pueden, no es que estos chicos no pueden, estos chicos pueden y los padres quieren y los padres lo que pasa también que si vos pensás que estos chicos no pueden y ya no pueden entonces el padre también y todo el mundo empieza a entrar en la máquina para atrás y nadie puede, y el maestro está desganado porque con estos chicos no se puede, con los padres tampoco. Y en cambio nosotros metimos la polenta para adelante, se puede, se debe. A mí no me vengan a decir y, por ahí qué sé yo, 7º grado, es que estos chicos, con el problema de la casa, que hablan tan mal, que no pueden escribir, no pueden expresar lo que piensan, yo digo. pero esta es una evaluación diagnóstica para 1º grado pero en 7º grado no vengan a decir si el chico hace 7 años que está viniendo a la escuela (...) ((como si hablara con una maestra)): ‘¿entonces qué me estás diciendo?, me estás contando la misma historia que si entró a los 4 o a los 5 o está en 1º grado, que vos me digas en 1º grado que el chico no se puede expresar, muy bien, ahora ¿qué vas a hacer con esto?, porque acá vos tenés que lograr que el chico cuando termine 7º esté en condiciones de poder seguir el secundario, ¿cómo vamos a arreglar esto?’, nos juntamos en una reunión, en una de estas jornadas, bueno, ¿qué hacemos?, porque no puede ser que el chico de 1º esté igual que el de 7º con la única diferencia que él puede decodificar (...) A mí a veces me cargan porque saben

que hay cosas que yo las tengo como latiguillos, pero en realidad te puedo asegurar que acá los maestros ninguno más dice con estos chicos no se puede.”
(Directora, Escuela P)

Es interesante señalar que, como en las instituciones analizadas en el apartado anterior, en la escuela P el proyecto pedagógico también está atravesado por la concepción de que “*estos niños pueden*”, aunque no se concibe como un proyecto “igual para todos”. Por el contrario y como bien expresa la directora, se trata de un proyecto que busca brindar más a los que necesitan más:

“...por eso que determinadas escuelas, yo te vuelvo a decir, determinadas escuelas que tienen riesgo pedagógico tienen que tener un tratamiento diferente porque si no, no es justicia, no es justicia, porque si la educación es igual para todos es mentira, algunos necesitan más” (Directora, Escuela P)

“...acá tiene que venir gente comprometida (...) y que tenga además la formación para hacerlo (...) hay que tener una capacitación desde ya, no empezar a dislocar, pero es verdad que de entrada tenés que tener una postura (...) hay que querer al hombre, al ser humano, yo creo eso desde hace mucho, pero además hay que saber” (Directora, Escuela P)

En un contexto atravesado por la desigualdad social y la diversidad cultural la Dirección de esta escuela se propone construir un espacio escolar vivo y dinámico, donde los docentes tengan herramientas específicas para brindar una enseñanza de calidad, donde se tome en consideración lo que traen los niños, los padres y los maestros.

Atendiendo al otro tema analizado en este apartado, la percepción de los niños y de las familias que se sostiene desde el equipo directivo, podríamos decir, por lo expuesto hasta aquí, que existe -antes que nada- una gran confianza en las posibilidades de los niños y de los padres para participar de un proyecto educativo que, desde el inicio, los incluye como interlocutores válidos y, más aún, como partícipes absolutamente necesarios.

Con respecto a los niños, cabe citar el proyecto de mediación vigente en la escuela, como un ejemplo que ilustra claramente hasta qué punto directivos y docentes confían en los alumnos. Los alumnos de séptimo grado son preparados por un equipo externo para asumir el rol de mediadores en conflictos que tienen lugar en la escuela. Lo interesante es que existe un espacio para dirimir los conflictos y un registro en actas de los acuerdos alcanzados durante el proceso de mediación. Este registro es privativo de los alumnos mediadores y las partes en conflicto, en tanto que ni los maestros ni las autoridades escolares tienen acceso a él. La directora relata así la experiencia con este proyecto:

“Si vos vieras, han resuelto cualquier cantidad de cosas, a mí me simplificó la vida porque la mediadora era siempre yo (...) no sabés el resultado (...) tanto dio resultado que dos nenas que eran muy amigas y que eran pareja mediadora, que viven en la villa cercana, en el comedor de la villa hacían mediación a los chicos entonces le pedían a [la asesora de este Proyecto], que es la abogada que preparaba, si ella no podría preparar a algunos papás o algo para que sean mediadores también los grandes.” (Directora, Escuela P)

Por otro lado, la directora gestiona permanentemente proyectos de intercambio que posibiliten que los alumnos de la escuela P. puedan ofrecer a otros niños y/o jóvenes de otras instituciones parte de la experiencia acumulada en el trabajo escolar. En este marco se inscribe el proyecto de intercambio con alumnos de una escuela de niños discapacitados – los alumnos de la Escuela P. enseñan “huerta” y reciben enseñanza de cerámica- y el proyecto con jóvenes de una escuela secundaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires – los jóvenes enseñan teatro y trabajan la huerta con los alumnos de la escuela P. El criterio de la directora es poner a los alumnos en situación de poder ofrecer y poder recibir, apuntando a que tomen conciencia de algunas de sus fortalezas:

“D.: los chicos nuestros les enseñaban huerta [a los alumnos del colegio secundario dependiente de la Universidad de Buenos Aires], que ellos de huerta nada, entonces venían e intercambiaban, hacían huerta ellos con nosotros, y ellos por ejemplo venían y le daban teatro, ponele, a los chiquitos, entonces ellos aprendían y enseñaban y los nuestros enseñaban y enseñaban a chicos del [nombra la escuela] y enseñaban a chicos discapacitados porque esta es la vida. E.: y eso les da un poder basado en un conocimiento...”

D.: ...y un poder que no es ilimitado porque yo en esto puedo pero en lo otro, puede más el otro, o sea, siempre esta cosa relativa de no tampoco endiosarse, pero ni quedarse pensando que son los últimos orejones del tarro, no? (...) que hay gente que sabe más que ellos de algunas cosas y de otras ellos saben más, que ese mismo sabe mucho más. Y estos chicos, por ejemplo los chicos discapacitados, saben cualquier cantidad de cerámica porque trabajan mucho en cerámica.” (Directora, Escuela P.)

En relación con la posición desde la cual el equipo directivo establece un vínculo con los padres, vale la pena traer un comentario de la directora en el que señala cómo la participación de los padres en la escuela depende del tipo de convocatoria que esta última proponga. En otras palabras, es la gestión directiva la que asume el desafío de dotar de significado auténtico a la presencia de los padres en la institución y en el proyecto pedagógico:

“...a raíz de proyectos que se han ido haciendo con la bibliotecaria, con la fundación tal ((nombre)) y demás, el mes pasado fue así medio como una sorpresa el acercamiento de los padres a una convocatoria que cada chico estaba con su padres, está bien, al padre se le iba a regalar un libro que se lo daba ((nombre de la fundación)), habían tenido un trabajo previo con la bibliotecaria pero te digo que estaban cuatro grados y los padres de todos los chicos, en ese salón redondo que tenemos ahí estaba repleto, o sea, que depende de cómo sea la convocatoria.” (Directora, Escuela P)

Este vínculo con las familias se apoya en una postura de la directora de profundo respeto hacia el modo en que los padres conciben y dirimen ciertas situaciones en el espacio privado del hogar, intentando al mismo tiempo poner en juego concepciones y prácticas alternativas que son las que se buscan sostener en el espacio público de la escuela:

“...la escuela lo que siempre intentó no es meterse en la vida ni modificarle la vida a nadie, yo respeto mucho porque ((inaudible)) lo que a mí no me guste, no soy quién..., pero sí mostrar un modelo alternativo, acá en la escuela las cosas se pueden arreglar de esta manera. Yo no juzgo ni me preocupo ni intento meterme en lo que debieran hacer en otros lados pero acá en la escuela las cosas cuando hay problemas se arreglan así (...). Los papás, sobre todo los papás varones [dicen] ‘no porque yo le enseñé que si le pegan que se defienda’, le digo ‘yo también le enseño... lo que pasa que lo no quiero es que se defienda pegando porque acá en la escuela se les enseña que hay otras formas de defenderse. Yo no quiero un chico sometido’”(Directora, Escuela P)

Es claro en este punto que, a diferencia de las escuelas S y N, en esta institución ocupan un lugar central las *características de los niños y de sus familias* en el momento de delinear el *proyecto pedagógico* de la escuela. Lo que los niños y los padres son y traen a la escuela entra en diálogo con lo que los directivos desean y piensan.

Por último, cabe preguntarse cuál sería para este equipo directivo el propósito esencial de la escuela y cómo concibe el sentido que la experiencia escolar debe tener para los niños.

En tanto que para la escuela S el foco parece estar puesto en la formación del *alumno* y para la escuela N en la formación del *estudiante* y del *ciudadano crítico*, en la escuela P educar es participar del proceso de formación de una *persona*, partiendo del reconocimiento de sus potencialidades y de un fuerte compromiso intelectual y afectivo por parte de quienes educan hacia el *ser humano*.

III.3. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

III.3.1. La lectura y la escritura en el segundo ciclo de la escuela primaria

En el contexto del segundo ciclo, consideraremos especialmente las prácticas de enseñanza de docentes cuyos alumnos se encuentran próximos al egreso de la escolaridad básica (6° y 7° grados). Los resultados obtenidos se organizarán considerando el menor o mayor acercamiento de las prácticas estudiadas a las transformaciones propuestas por la Secretaría de Educación en la última década, transformaciones que están esencialmente orientadas a preservar en la escuela el sentido social de las prácticas de lectura y escritura así como a favorecer que los aprendices puedan atribuirles un sentido personal, puedan comenzar –desde su experiencia escolar– a incorporarse como miembros activos del “gremio” de los lectores y escritores.

Es así como consideraremos un abanico que comienza con las prácticas históricamente instituidas, pasa por aquellas que representan atisbos de cambio y culmina con las que implican transformaciones en la enseñanza.

Ahora bien, son las prácticas -y no los docentes- las que pueden caracterizarse como correspondientes a cada una de las categorías señaladas. Un mismo maestro puede aparecer como representante de ciertas prácticas instituidas y reaparecer luego introduciendo cambios en otras esferas de su accionar. El trabajo de cada docente -según el contenido a comunicar, el tipo de situación didáctica que ofrece a los alumnos, la forma de gestión de la clase o los condicionamientos institucionales- presenta en muchos casos rasgos que corresponden a las diferentes categorías establecidas. No obstante, estas variaciones no impiden establecer algunos rasgos predominantes en el quehacer cotidiano de enseñanza de cada uno de los docentes considerados.

Como se ha desarrollado en el apartado metodológico, se tomaron en cuenta diferentes materiales cuyo análisis permite estudiar las prácticas de enseñanza: registros fílmicos de clases, entrevistas, carpetas de los alumnos, planificaciones del docente, proyecto institucional.

III.3.1.1. Prácticas instituidas

Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura

La lectura está indudablemente presente en las aulas de las escuelas en las que se desarrolló nuestro estudio. En general, se trata de lectura de los alumnos por sí mismos; sólo en algunos casos el docente asume también el papel de lector: lee en voz alta para compartir con sus alumnos la obra elegida, para comentar algún fragmento, para reparar en alguna expresión. Esta diferencia quizá pueda deberse a la generalizada idea en el ámbito educativo de que, si los alumnos ya leen por sí mismos –especialmente a partir del Segundo Ciclo–, entonces carece de sentido la lectura en voz alta por parte del docente.

Por otra parte, se realizan diversas actividades antes y/o después de la lectura. Tales actividades apuntan hacia el propósito declarado de la formación de lectores. Sin embargo, el sentido de este propósito parece ser diferente para diferentes maestros.

Miremos, desde el aula de una maestra de la Escuela S, un modo de relación entre el contexto institucional y la enseñanza de la lectura. Una escuela donde predomina el control genera –como veremos- condiciones poco favorables para desarrollar la autonomía de los maestros y también la de los alumnos.

Analizaremos en detalle una de las clases observadas en 6° grado, que permite poner en evidencia la estrecha relación existente entre las estrategias puestas en acción por el docente para conducir la clase y la circulación de interpretaciones por parte de los niños. Revela también, una vez más, hasta qué punto “la forma es contenido” (Edwards, 1985), es decir, hasta qué punto la forma que adopta la enseñanza de un contenido incide en el sentido que éste adquiere para quienes están aprendiendo.

Al leer en el aula, los alumnos se enfrentan con la doble exigencia de intentar interpretar el texto y –al mismo tiempo- captar la interpretación que propone el maestro. Analizar la interacción verbal que se entabla alrededor de los textos es interesante para mostrar de qué modo va logrando el maestro que los niños interpreten –o parezcan interpretar- el texto tal y como él mismo lo interpreta.

Nuestra sorpresa ante una interpretación muy diferente de la nuestra en relación con un cuento -*La vuelta al mundo* de Javier Villafañe (Ver Anexo. Texto 1)- nos llevó a preguntarnos **cómo hacía la docente para lograr que todos los chicos aceptaran una determinada interpretación** (sin hacer ninguna pregunta, sin plantear ninguna duda ni objeción). Para nosotros, el protagonista de la historia sostiene que está dando la vuelta al mundo (a pesar de que en realidad sólo ha dado una vuelta a la manzana en su triciclo) a causa de todas las aventuras y encuentros que ha imaginado mientras pedaleaba; según la maestra –y, consecuentemente, también según los chicos-, la causa de que él crea haber dado la vuelta al mundo es el gran esfuerzo realizado al pedalear (porque es chiquito). Además, los animales con los que se encuentra en su trayecto no son producto de su imaginación sino que están efectivamente presentes y son de juguete:

D: ...Y Santiago, ¿qué tiene para creer que había dado la vuelta alrededor del mundo?, ¿mucho qué...?

A: Imaginación.

D: Mucha imaginación, mucha fantasía. Y si decimos que lo hace en triciclo, ¿cómo es?

A: Chiquito.

D: ¿Es un nene...?

A: Chiquito.

D: Chico. Y para él, el esfuerzo de haber dado la vuelta a la manzana... ¿qué significaba?

Todos: La vuelta al mundo.

D: Dar la vuelta al mundo. ¿Y por qué cree que tenía tantos animales?, ¿de qué podían ser los animales?

A: De peluche.

D: De peluche, pueden ser de peluche, sí...”(Observación 6° grado, Escuela S)

Las preguntas formuladas por la docente en el fragmento anterior se despliegan a través de lo que Mercer (1997) denomina **obtención mediante pistas**, que es una forma de extraer de los estudiantes la información que se está buscando. La maestra introduce directamente la idea de “esfuerzo” y hace una pregunta construida de tal modo que

sugiere -al estar introducida por “de qué”- que los animales están hechos de un determinado tipo de material, que no son de carne y hueso. Es una pregunta que determina sintáctica y semánticamente la respuesta: ante ella, no hay más remedio que pensar que los animales son de..... y los chicos se convencen de ello. Tanto esta idea como la vinculada con el esfuerzo que habría hecho el protagonista circulan reiteradamente en los comentarios que hacen maestra y alumnos:

“D:...¿Qué creen ustedes?, ¿cómo explicarían eso de la vuelta a la manzana... y había dado la vuelta alrededor del mundo? El creyó que había dado la vuelta alrededor del mundo y él...”

Algunos: Había dado la vuelta a la manzana.

D: ¿Por qué cree eso?

A: Porque es chiquito.

D: ¿Porque tiene mucho que...?

Algunos: Mucho esfuerzo.

D: Mucho esfuerzo qué...

Algunos: Pedaleando.

D: Pedalea es mucho esfuerzo.” (Observación 6º grado, Escuela S)

La maestra vuelve a convalidar (al repetirla) la idea de esfuerzo. Y hace luego una pregunta que para nosotros no hubiera sido fácil responder pero que los chicos captan “al vuelo”:

“D: ¿Por qué no podrían estar juntos todos esos animales?”

A: Porque son...

A: El león se podría comer al conejo.

D: Claro, el león se podría comer al conejo, sí... porque pertenecen: ¿a qué? Pertenecen a la cadena alimentaria, pertenecen... ¿a distintos qué?

A: Ecosistemas.

D: A distintos ecosistemas, claro, entonces la imaginación de él lo llevaba. Ustedes creen que los animales: ¿de qué podían ser?

Algunos: De peluche.

D: De peluche, podrían ser animales de peluche...” (Observación 6º grado, Escuela S)

Los niños ofician de alumnos: “los estudiantes pueden estar más preocupados por hacer lo que deben que por analizar lo que hacen” (Mercer, 1997:39). Entran en el juego del docente respondiendo a sus deseos: esfuerzo por pedalear, animales de peluche y... cadena alimentaria, prueba fehaciente esta última de que los animales **tienen que ser de peluche**, porque si fueran de carne y hueso no podrían estar juntos.

De este modo, **la interpretación de lo que se lee es completamente dependiente de la interpretación del maestro**. No se deja ningún resquicio para que los chicos expresen su propia interpretación del cuento. Tampoco se favorece que regresen al texto para verificar la interpretación que se está elaborando en la clase; si lo hicieran, seguramente repararían en algunos indicios que los harían dudar de su interpretación.

Por ejemplo, se darían cuenta de que “La Vuelta al Mundo” comienza así:

*“Una vez, un chico que se llamaba Santiago, salió de su casa en un triciclo **para dar la vuelta alrededor del mundo.***

Iba pedaleando por la vereda y en el camino se encontró con un perro y un gato y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Voy a dar la vuelta alrededor del mundo

-¿Podemos ir los dos?

-Si, vengan.

*Y el perro y el gato se pusieron **detrás del triciclo**”.*

Como se puede observar, desde el comienzo del cuento está claro que la intención del protagonista es *dar la vuelta al mundo*, lo cual contradice la interpretación formulada en el aula. Por otra parte, la frase final del fragmento antes transcrito indica que los diferentes personajes que van apareciendo pueden caminar por su propia cuenta, lo que llevaría a poner en duda que se trate de animales de peluche.

La continuación del cuento aporta nuevos elementos que, si se hubieran tomado en consideración, habrían permitido descartar la interpretación curiosamente aceptada por todos. En efecto, Santiago –el protagonista del cuento– sigue pedaleando y se encuentra sucesivamente con grupos de distintos animales (la segunda vez con tres, luego con cuatro, con cinco...) que le preguntan dónde va, a todos les dice que va a dar la vuelta al mundo, ellos expresan su deseo de unirse al viaje y Santiago acepta. Es así como cada vez lo acompañan más y más animales, que se colocan detrás de los últimos que se unieron a la aventura. Éste es el relato textual del último encuentro:

“(...) Santiago puso el triciclo en marcha y se encontró con una jirafa, un loro, un cordero, un león, un mono y una cigüeña y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

-¿Podemos ir los seis?

-Si, vengan.

*Y la jirafa, el loro, el cordero, el león, el mono y la cigüeña **se pusieron detrás del camello, la tortuga, el caballo, el elefante, el pingüino, la hormiga, la vaca, el grillo, la paloma, el gallo, el conejo y el caracol que iban detrás del perro y el gato.**”*

En el desenlace, aparecen nuevos indicios que podrían cuestionar la interpretación oficialmente aceptada por el grupo:

“Santiago siguió pedaleando y al llegar a la puerta de su casa frenó el triciclo y dijo:

-Hemos dado la vuelta alrededor del mundo.

*Y allí se despidieron. **Unos se fueron caminando, otros volando.***

Santiago entró en su casa. Había dado la vuelta alrededor de la manzana.”

Sin embargo, el intercambio que se genera después de la lectura gira alrededor de una única interpretación –que, como hemos mostrado, resulta insostenible si se consideran las marcas aportadas por el texto–. A pesar de que aparentemente se abre un espacio de intercambio, en realidad no se ofrece a los alumnos la posibilidad de confrontar sus maneras de entender lo que han leído ni se intenta consensuar significados para el texto. Si bien hay razones teóricas para suponer que no todos los alumnos han atribuido realmente el mismo sentido al texto al interactuar con él –las investigaciones psicolingüísticas han mostrado desde hace décadas que las interpretaciones de diferentes lectores acerca de un mismo texto rara vez coinciden exactamente–, la forma en que el

docente conduce el intercambio hace posible que sea un único sentido el que se exprese en la clase y queden ocultas las otras interpretaciones posibles. En esta forma de leer, la palabra autorizada es sólo la del docente.³⁶

Finalmente, es relevante señalar que el análisis realizado hasta aquí nos muestra sólo una de las facetas del accionar de esta docente. Nos reencontraremos con ella en el próximo punto y veremos que se atreve a incorporar contenidos no instituidos y formas de interacción que no resultan fácilmente asimilables para otros maestros.

La docente de séptimo de la misma escuela (S) dedica varias clases a la enseñanza de la poesía. Se trata de una docente con extensa y profunda inmersión en la historia de la cultura escrita. A partir de su experiencia personal es indudable la calidad de los textos de autores consagrados que pone a disposición de los alumnos: Leopoldo Lugones, José Hernández, Gabriela Mistral, Baldomero Fernández Moreno, Benito Pérez Galdós, Oliverio Girondo, entre otros. Un análisis pormenorizado de las carpetas de los alumnos permite identificar un listado de las actividades más frecuentes realizadas después de la lectura: identificación de imágenes, rima y métrica, análisis de metáforas puras e impuras y sus nexos, respuesta a cuestionarios sobre el contenido de las poesías. En ocasiones, se vincula la obra con el autor y se da a conocer o se investiga su biografía, pero en general no se establece una vinculación entre esta información y el contexto de producción como un elemento significativo para construir sentido.

Dado que la docente es ella misma una lectora asidua, resulta llamativo constatar que en ningún caso convoca a los alumnos a reparar –en tanto lectores- en el impacto personal que genera en ellos la particular articulación contenido-forma plasmada en el poema que están leyendo. En cambio, ella provee explicaciones sobre el impacto del discurso poético y los alumnos las anotan en sus carpetas:

“Este poema (...) se hace a través de un canal: la lengua escrita, y de un código: la lengua castellana y los recursos que usa el autor para impresionar. La función de un texto literario es decir algo en forma bella, no solo se pretende comunicar ideas o sentimientos, sino también producir en el lector una sensación de belleza, y para eso se emplea un lenguaje seleccionado y diversos recursos expresivos.” (Carpetas de alumnos de 7º grado, Escuela S)

Estas declaraciones acerca de los posibles impactos no se confrontan con la experiencia personal de los alumnos, no se arraigan en lo que ellos hayan podido sentir y pensar al leer. Ingresan así en el universo poético –la docente les ha abierto sus puertas al leer con ellos- pero no han tenido la oportunidad de sentirse fuertemente implicados en él.

³⁶ La misma maestra, en otras oportunidades, propone a los alumnos la lectura en voz alta de modo individual con el único propósito de calificar la adecuación de la lectura. En la carpeta -a lo largo del año- encontramos registros como el siguiente: “Leemos *El gato que quería volar*. Manual “Mi libro de 6º grado”. Editorial Santillana. Lectura: Nota: muy bien 8 (ocho). Es ésta otra situación frecuente en las aulas en la cual la lectura queda desprovista de su propósito social habitual: en lugar de leer en voz alta para compartir con otros informaciones interesantes, para comentar la indignación que se experimenta frente a ciertos hechos de la vida real o el entusiasmo que despierta un acontecimiento cultural, en lugar de compartir la lectura para ingresar o adentrarse en obras literarias –narrativas, teatrales o poéticas- cuya apreciación se enriquece al leer en voz alta, esta modalidad de lectura se pone exclusivamente al servicio de la evaluación.

Ahora bien, en el Marco General del Pre Diseño Curricular del GCABA (1999) se señalaba ya la diferencia entre lengua y lenguaje:

“En tanto que el término lengua remite ante todo al sistema gramatical y lexical, optar por la denominación lenguaje supone poner en primer plano la manera en que se utiliza ese sistema para pensar, para interactuar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes. El lenguaje no es reductible a la lengua. Pensar en “Lengua” es poner el acento en el objeto; pensar en “Lenguaje” es poner el acento en las prácticas del sujeto”.

Pre Diseño Curricular del GCABA (1999: 157)

En las prácticas de enseñanza que estamos analizando, las situaciones que se desarrollan están fundamentalmente orientadas a la enseñanza de la lengua y escasamente articuladas con las prácticas del lenguaje. Esta afirmación se basa, entre otras, en las siguientes razones:

- En forma constante se otorga prioridad a identificar y definir contenidos claramente reconocibles: momentos de la secuencia narrativa, estrofas de los poemas, rima, métrica, metáforas...
- Son escasas las referencias a experiencias personales de los lectores para ser relacionadas con el texto.
- En los ocasionales intercambios después de la lectura, las interpretaciones que plantean los alumnos -estimuladas por las conversaciones con el maestro- son literales, en estrecha relación con lo que el texto dice explícitamente o con lo que el maestro ha dicho. Con frecuencia se instala una premura por identificar las partes que constituyen los textos o los recursos lingüísticos utilizados para comunicar un contenido.
- Las modalidades de gestión de la clase –ya sea la conducción del diálogo con los alumnos en forma que orienta a la atribución de un sentido único al texto que se lee, ya sea el predominio de la explicación- están lejos de favorecer que los niños puedan ejercer quehaceres del lector como la búsqueda de indicios que les permitan validar o rechazar sus interpretaciones, la confrontación de las propias interpretaciones con las de otros lectores, la apreciación de las obras a partir de su propia experiencia estética.

Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura

La presencia de escrituras que consideran como parámetro los formatos textuales de circulación social es frecuente en las carpetas de los alumnos de los grados estudiados. Mucho menos frecuente es la producción en contextos auténticos de circulación y para destinatarios reales. Esta consideración pone en evidencia el ingreso y permanencia de las tipologías textuales en el universo escolar. Muestra una vez más la gran inclinación hacia las clasificaciones que es característica de la institución escolar. Esta tendencia a adoptar y acordar un lugar importante a los contenidos que incluyen clasificaciones fuertes es al mismo tiempo comprensible –porque las clasificaciones proveen un esquema seguro con el cual trabajar, un esquema útil para ser aplicado en muchas y diversas situaciones– y peligrosa porque lleva en sí el riesgo de la simplificación y la cristalización de los conocimientos. Aleja, además, de la enseñanza de la lectura y la escritura como tales, al operar una segunda sustitución del objeto de enseñanza: la

lectura y la escritura son sustituidas ya no (o no sólo) por el análisis sintáctico, sino ahora también por las características de los géneros.

Por otra parte, se atribuye un carácter estático a rasgos genéricos que son variables en el tiempo –que están estrechamente vinculados con el contexto de producción, con las intenciones del autor, etc.-. En general, la forma en que se transmiten estas características es estrictamente verbal y su formulación no tiene raíces en prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en el aula: no se formulan a partir del trayecto lector de los alumnos a través de diferentes obras representativas del género en cuestión y tampoco resultan –menos aún- de un proceso de conceptualización realizado a partir de los problemas que ellos mismos podrían confrontar al escribir textos de un cierto género.

El proceso de escritura como tal está casi ausente en las aulas donde predominan las prácticas instituidas: no es habitual encontrar en ellas la propuesta de producir textos personales o ajustados a un contexto de comunicación, objeto de varias versiones en borrador, que incluyan la revisión como parte del proceso redaccional. Los alumnos producen –en cambio- textos para el maestro, sin otro propósito que el de obtener una evaluación. Sin embargo, se registran algunos matices que revelan tenues modificaciones: ya no predominan las composiciones o narraciones de la época normalista con base en disparadores, sino que los textos tienen –en la mayoría de los casos- una identidad social: folletos, poesías, cuentos... No obstante, su circulación –del mismo modo que la de sus predecesores- queda restringida al aula.

En las carpetas analizadas aparecen diferentes modalidades:

La docente de séptimo grado de la Escuela D incluye la siguiente secuencia para enseñar la descripción:

Clase 1: Propone a los alumnos que describan dos fotografías de un mismo lugar pero que ponen en evidencia puntos de vista distintos.

Clase 2: Los niños registran una definición de la descripción y, a continuación, anotan definiciones de sustantivo y de sus modificadores.

Clase 3: Análisis de concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Después de alrededor de un mes y medio, propone describir a un personaje de ficción. Las correcciones de la docente en la carpeta sólo señalan algunos errores ortográficos. No se retoman las cuestiones antes trabajadas: ni la descripción, ni la concordancia entre sustantivos y adjetivos.

La descripción como trama predominante en algunos textos aparece de modo declarativo. ¿Cómo es posible preservar el sentido del objeto de enseñanza al comunicar de modo dissociado los aspectos de la descripción que la docente ha privilegiado (la focalización del punto de vista, la definición, la concordancia sustantivo-adjetivo)? Daría la impresión de que una articulación significativa entre todos esos aspectos del contenido a enseñar queda exclusivamente a cargo de los alumnos.

Un caso extremo –y al mismo tiempo representativo- de las prácticas instituidas aparece en las carpetas de 5º grado de la Escuela D, en la cual encontramos la propuesta de escribir un texto a partir de las siguientes indicaciones: “incluir título y cuatro párrafos. El primero con cuatro oraciones, el segundo con tres oraciones (...). Señalar entre llaves los párrafos y entre corchetes las oraciones”. El resultado es un conjunto de textos

incoherentes con cohesión deficiente. La docente corrige con “MB!” en tanto hayan incluido los requerimientos solicitados. Se trata de producir textos pero no se utiliza el género como referencia y además se focaliza en aspectos sólo formales (inclusión de título, organización en párrafos...) de lo textual.

Es evidente la gran distancia que existe entre una propuesta como la que se acaba de describir y las situaciones de escritura que se presentan fuera de la escuela. La escritura responde, en la práctica social, a diversos propósitos que nunca están relacionados con las características superficiales del texto. Por el contrario, estas últimas resultan de la estructura de significados que el autor se propone comunicar. No es de extrañar entonces que las producciones realizadas por los alumnos a partir de una consigna centrada en cantidad de párrafos y de oraciones no lleguen a ser auténticos textos.

Retomemos el caso de la docente de 7° de la escuela S en las clases destinadas a la enseñanza de la poesía. Propone a los alumnos producir poesías y señala la necesidad de focalizar en “sustantivos comunes abstractos para expresar sentimientos”. Los alumnos hacen silencio y no saben qué responder. Ellos están desconcertados y nosotros también.

Quizá el desconcierto que se genera en quienes analizamos la clase -y sabemos que, como se verá en el punto siguiente, se trata de una maestra cuya inclusión en la cultura escrita es notoria- se vincule con la distancia entre lo prescripto por la escuela como contenidos a enseñar sobre lo poético –los recursos retóricos- y lo que sucede con la poesía en la práctica social: un discurso para conmoverse, sorprenderse, quedarse pensando y en el que el ritmo y la musicalidad de la forma adquieren enorme relevancia. En la clase que estamos analizando, toda producción poética está circundada por las definiciones y el análisis lingüístico de los recursos implicados; sin embargo, en las entrevistas, la docente plantea la necesidad de una producción poética libre por parte de los alumnos y de reflexionar sobre canciones contemporáneas más cercanas a sus intereses.

En otras ocasiones, en que abre posibilidades de escribir narrativa, propone disparadores para la producción: palabras de inicio, conectores, palabras de culminación... Esas alternativas se canalizan, invariablemente, en primeras y únicas versiones no sujetas a revisión.

Para concluir, señalemos que los tres casos considerados en este apartado tienen varios aspectos en común:

- La producción de textos disociada de las prácticas de la escritura: en ninguna de las actividades propuestas está presente ni la evaluación del contexto de circulación del escrito y de los destinatarios, ni la consideración del proceso redaccional (elaboración de un plan de escritura, producción de borradores, revisión de lo producido).
- Las definiciones como modo privilegiado de comunicación de los contenidos a enseñar.
- Naturalización de la articulación entre el sentido de los contenidos a enseñar privilegiado por los docentes y la construcción de significados por parte de los alumnos. Si bien nosotros podemos inferir los enlaces conceptuales entre las diferentes actividades propuestas por los maestros en torno a un contenido, esas

relaciones permanecen implícitas y su establecimiento queda, por lo tanto, exclusivamente a cargo de los alumnos. Dado que las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje no se problematizan, todo sucede como si se supusiera que los enlaces conceptuales establecidos por los docentes al diseñar las situaciones de enseñanza resultarán evidentes para los niños.

Las prácticas instituidas y su entramado

Un rasgo fuerte de las prácticas instituidas es –ya lo hemos señalado– la naturalización de los objetos de enseñanza y de su comunicación en el aula. Si la problematización sobre el saber a enseñar es “invisible”, ¿qué necesidad habría de compartir con otros lo que no representa un problema?, ¿cuál sería la razón para repensar –a través del análisis de bibliografía– la eficacia de formas alternativas de enseñar un mismo contenido? Como no resulta imprescindible recurrir a la discusión con los colegas ni a la consulta con trabajos teóricos o con especialistas, la fuente referencial más destacada es la propia experiencia que –con las variaciones esperables en función de la historia de cada docente– va tornando más económica y más o menos eficaz y atractiva la enseñanza. La autorreferencia como parámetro, puertas adentro del aula. Una manera de sostener la enseñanza como un acto privado.

La docente de 5º de la Escuela D, por ejemplo, pone de manifiesto –en la entrevista que sostuvimos con ella– el peso fundamental que adjudica a la experiencia en el aula, en tanto fuente prioritaria de su formación como docente:

“Y sí...una aprende en la escuela, estando. Cuando ibas al profesorado te pintaban las cosas de colores lindos y cuando estás en la escuela es como que estás con “las manos en la masa” y si no aprendés, te quedás. La experiencia de estar con los chicos. Por ahí, una da una clase y piensa que está re linda, y después los pibes te preguntan: “¿Qué era eso?”, y al final no entendieron nada de lo que dije. Y ahí aprendés. Más allá de los cursos que uno haga, de que se perfeccione, de las carreras que uno pueda hacer; más allá de todo eso, aprendés con el pibe adelante.” (Maestra de 5º, Escuela D)

Veamos el caso de la docente de 7º de la escuela S que –tanto en lectura como en escritura y de modo predominante– pone en evidencia una modalidad tradicional e instituida de presentación de los contenidos: declaración de definiciones, actividades de ejercitación en la carpeta sobre lo aprendido que generan en muchas ocasiones una disociación entre contenido y forma. Como en otros docentes, parece primar una concepción de contenidos siempre idénticos a sí mismos, no sujetos a transformaciones históricas ni a aquellas que podrían derivarse de las situaciones didácticas que se diseñan para comunicarlos. Esta naturalización de los objetos de enseñanza –no obstante– se articula con una oferta de lecturas de calidad que hunde sus raíces, por una parte, en la biografía de la docente –quien, además de ser hija y nieta de escritores, es correctora de textos desde temprana edad– y, por otra parte, en una formación docente normalista centrada –entre otras cuestiones– en la oferta de “fragmentos selectos” a los alumnos:

“Leer un libro completo en el aula con los alumnos es difícil porque no todos lo pueden tener. Es importante trabajar con fragmentos de clásicos, con reflexiones, con refranes, con modismos, con dichos (...) para analizar y comentar.” (Maestra de 7º, Escuela S)

En ocasiones, esos comentarios que realiza ante los alumnos tienen puntos de contacto con la enseñanza de prácticas culturales vinculadas con el lenguaje. En una de las clases que presenciamos, ofreció a los alumnos el reconocido poema *Gallo rojo, gallo negro* vinculado con la lucha entre republicanos y franquistas durante la guerra civil española. Conversó con ellos acerca del valor estético e ideológico del poema. En otra ocasión, propuso a los alumnos observar el cielo por la ventana del aula. Los alumnos señalaron que era un día con nubes que parecían ovejas. Ella respondió:

“Podríamos decir que es un día “ovejuno”. Hay una obra: Fuenteovejuna que plantea la problemática del poder en una sociedad...” (Maestra de 7º, Escuela S)

Es evidente que, para la docente cuya práctica estamos analizando, la introducción de los alumnos en la historia de la cultura escrita, en la obras de la literatura universal, tiene un indudable valor formativo. No obstante, la riqueza de la oferta de textos y comentarios no incluye la posibilidad de revisión de los objetos de enseñanza. En una entrevista, la docente plantea:

“A veces decido cambiar la manera de presentar algún contenido entre las dos secciones, para no aburrirme.” (Maestra de 7º, Escuela S)

Las posibles razones para instrumentar algún cambio o para sostener de modo casi inalterable la forma de enseñar siempre están autorreferenciadas. O bien se inspiran en la historia personal, o en su formación normalista o en sus estados de ánimo. En otra entrevista plantea que no realiza cursos de capacitación desde hace muchos años y entre las razones que esgrime aparecen las siguientes:

“El sentido de la capacitación es obtener puntaje y ya no lo necesito porque no aspiro a otra cosa que a ser docente de grado, (...) no te dan estrategias para enseñar los temas, (...) no se puede aplicar lo que te enseñan.” (Maestra de 7º, Escuela S)

Cuando las situaciones didácticas no permiten obtener las respuestas esperadas por parte de los alumnos, los argumentos generalizados de la docente se centran en el escaso entusiasmo de estos últimos por aprender, la falta de ejercitación porque “no estudian en casa y no se dedican”, el olvido de lo que se ha enseñado. Estos argumentos depositan en las posibilidades de los alumnos el fracaso de la enseñanza y alejan toda reflexión del modo como se conciben los objetos del saber y las alternativas que se piensan para su comunicación.

Sin embargo, cabe señalarlo, los argumentos antes expuestos coexisten con una concepción respetuosa de los alumnos en tanto personas. La docente se toma tiempo para conversar con ellos sobre la vida en función de situaciones que se presentan en el aula, la institución o la sociedad. Es decir, estamos ante un docente respetuoso de la comunidad escolar con la que trabaja, que asume –y comparte con el equipo directivo de su escuela- la responsabilidad de la enseñanza, pero que no por eso des-naturaliza la manera de concebirla. Quizá esta naturalización pueda vincularse con el prestigio que a nivel institucional ha ganado y sostiene la docente –especialmente ante el ED- al contribuir al egreso de alumnos que después parecen obtener buenas calificaciones en la escuela secundaria. Una vez más, los fuertes lazos entre condiciones institucionales y la enseñanza en las aulas.

III.3.1.2. Atisbos de cambio

Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura

Entre las prácticas de enseñanza que evidencian atisbos de cambio pueden destacarse la propuesta de lectura de textos que en general son considerados difíciles para los alumnos, como suele suceder con las obras literarias que no están específicamente destinadas a un público infantil o juvenil y también con los escritos argumentativos. Entre los textos literarios, merece un comentario especial la inclusión de novelas - género no habitual en la escuela primaria- con la opción, en algunos casos, de que los alumnos enfrenten una lectura no controlada en su totalidad por el docente.

Algunos docentes ofrecen a los alumnos lecturas literarias de autores que no han pensado en los niños como destinatarios y que pueden considerarse “difíciles”, tales como Franz Kafka, Julio Cortázar, Jorge L. Borges, Orwell, Saint Exupéry, Oscar Wilde, García Márquez, Rodolfo Walsh, Ray Bradbury, el Arcipreste de Hita, Mme. De Beaumont, Miguel de Cervantes. Hay maestros que se atreven a lo “difícil” y a aquello que no es tradicional en la escuela. Esta sería una de las formas de manifestar confianza en las posibilidades de los alumnos. Incluso en algunos casos –docentes de 7° de las escuelas Q y S- la representación de la condición social de los alumnos no deriva necesariamente en la propuesta de lecturas consideradas fáciles.

Tomando en cuenta las propuestas de lectura de textos expositivos y literarios, las prácticas del conjunto de los maestros cuyas clases observamos –así como las de cada uno de ellos- están lejos de ser uniformes. Algunos de los docentes que proponen textos literarios “difíciles” seleccionan sin embargo textos para enseñar a estudiar que resultan fáciles si se los compara con los primeros. Otros docentes, en cambio, ofrecen a sus alumnos textos literarios y expositivos cuyo nivel de dificultad parece ser equivalente. Finalmente, hay quienes fluctúan entre textos literarios “difíciles” como *El cautivo* de Borges o *Casa tomada* de Cortázar con niños de 6° (Escuela S) y otros textos que implican escasos desafíos de lectura para niños de la edad de sus alumnos -como sucede con *La vuelta al mundo* de Javier Villafañe que, como hemos visto, es leído y discutido en ese mismo grupo-.

Nos interrogamos acerca de esta polaridad: textos demasiado difíciles y textos demasiado fáciles. Quizá se trate de una solución de compromiso entre dos propósitos: por un lado, el de propiciar en los alumnos el conocimiento de obras relevantes de autores consagrados de la cultura escrita; por otro lado, el propósito de enseñar ciertos contenidos específicos –en el caso de los textos expositivos “fáciles”- evitando las dificultades de lectura o bien el de dar a conocer obras a las cuales los niños pueden acceder por sí mismos, sin ayuda del docente –en el caso de los textos literarios que no plantean desafío alguno a los alumnos-. Sin embargo, las condiciones en que se ofrecen unos y otros textos no están suficientemente claras y sería necesario profundizar en los criterios que ponen en acción los maestros al seleccionarlos.

Ahora bien, también en las aulas donde detectamos algunos cambios interesantes, se encuentra -tanto al observar clases como al analizar carpetas de los alumnos- que una de las primeras consideraciones que se realizan después de leer un texto es tratar de identificar a qué tipo pertenece (narrativo, argumentativo) o de qué género se trata.

Estas observaciones corroboran la entrada privilegiada que –como hemos señalado al referirnos a las prácticas de escritura- han tenido en la institución escolar ciertas clasificaciones de los textos propuestas por algunos estudios de Lingüística textual.

Examinemos ahora más de cerca algunos “atisbos de cambio” referidos a la enseñanza del texto argumentativo y a la lectura de novelas.

Una propuesta de enseñanza del texto argumentativo

El caso que analizaremos a continuación es el de una docente que se atreve a proponer la lectura de un texto argumentativo. Se trata de la maestra de 6º y 7º de la Escuela Q, quien -en el contexto poco alentador de una institución cuyo equipo directivo no pone en primer plano la gestión pedagógica- asume fuertemente la responsabilidad de la enseñanza.

Para hacer posible una mejor comprensión de la práctica de esta docente, señalemos que ha seguido estudiando -se ha recibido de profesora de francés y más recientemente de bibliotecaria-, que parece tener una inclinación positiva hacia las Prácticas del Lenguaje y que, además de trabajar desde hace varios años en la escuela Q, también se desempeña como docente en la escuela N³⁷, todo lo cual parece tener cierta incidencia en su accionar. Por otra parte, ha participado en instancias de capacitación y sigue –o expresa seguir- poniendo en acción algunos de los aspectos trabajados en esas instancias.

Las observaciones realizadas en su aula, en la escuela Q, -así como el intercambio sostenido en las dos entrevistas realizadas con ella- ponen de manifiesto que esta docente intenta introducir contenidos no tradicionales. Define un objeto de enseñanza –fundamentalmente el texto-, planifica sus clases, sabe a qué apunta.

La forma en que la docente interpreta el contenido “texto” es instructiva en relación con los problemas que pueden confrontar los maestros al intentar asimilar algunos aspectos de las propuestas “novedosas”:

-El eje de su trabajo no parecen ser las prácticas de lectura y escritura, sino fundamentalmente la explicitación de la estructura más general de los textos –sus “partes”-, es decir, aquello que parece fácilmente comunicable para el docente y que es reproducible verbalmente por los alumnos. Es esta perspectiva la que predomina en sus clases, a pesar de que, contradictoriamente, ella sabe que lo esencial “es invisible” a la verbalización³⁸.

³⁷ Como se recordará, el equipo directivo de la escuela N orienta fuertemente la enseñanza. Además, tal como veremos en el próximo apartado, en ella tienen lugar transformaciones importantes en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.

³⁸ En la entrevista, cuando habla del texto descriptivo, dice: “Con todo tipo de textos, ya te digo, en Lengua con ellos voy a trabajar la descripción **sin siquiera mencionarla**, atravesando los textos”. La docente –como otros docentes entrevistados- parece compartir que reflexionar sobre los rasgos de los textos a partir de su frecuentación en diversas circunstancias contribuye a comprender su funcionamiento social y que esto supone no priorizar la utilización de los términos que simplemente los definen.

-Intenta tomar en cuenta tanto la trama como la función³⁹ de los textos, aunque parece no diferenciar con claridad las dos perspectivas. La manera en que considera sus relaciones mutuas revela una interpretación un tanto deformante del saber en cuestión. En la primera entrevista, la docente señala que trabaja la descripción a través de los textos, es decir, a través de su presencia en diversos géneros –lo cual es interesante, en tanto son escasos los escritos cuya trama sea sólo descriptiva-. Lo mismo intenta hacer con la argumentación, que es trabajada en las clases observadas a través de un cuento⁴⁰, a través de una historieta y de anuncios publicitarios. Es así como, para trabajar la argumentación, incluye textos cuya trama no es predominantemente argumentativa sino narrativa o conversacional. Esta inclusión, que no ocasiona problemas en un comienzo, mientras la clase está centrada en la reflexión sobre la función de convencer al interlocutor –función que atraviesa diferentes géneros-, constituirá una fuente de dificultades y deformaciones más tarde, cuando el eje de la clase cambia y la docente se centra en lograr que los alumnos reconozcan las “partes” prototípicas del texto argumentativo, partes difíciles de encontrar en textos cuya trama predominante es otra.

Veamos el fragmento de la clase en que la docente, centrándose en la función –la intención de convencer al destinatario- recapitula lo enseñado sobre argumentación a través de textos de diferentes géneros:

D: ¿Se acuerdan cuando vimos las publicidades?

A: (...).

A: De avisarnos.

D: Más que de avisarnos ¿cómo es el lenguaje de la publicidad?

A: Convencer.

D: Muy bien, eso es lo que él ha pretendido, convencernos. Eso no es una publicidad.

Algunos: No.

D: ¿Es un qué me dijeron ustedes?

A: Un cuento.

D: Un cuento, ¿no es cierto?, ¿entonces qué quiere decir esto?, ¿las formas de convencer al lector se están dando solamente cuando yo quiero vender algo?

Algunos: No.

D: ¿Cuándo también se puede dar? Yo quiero convencer a través de la palabra, si fuera el autor, ¿no es cierto?, ¿entonces lo puedo hacer a través de otro tipo de texto?

Algunos: Sí.

D: Sí, lo puedo hacer, ese es el objetivo que persiguió el autor original (...). Cuando yo quiero convencer a alguien utilizo palabras. Ahora, antes de utilizar las palabras yo tengo que tener una idea, ¿sí?, ¿cuál era en este caso la idea?

A: De enseñar.

A: Que nos guste.

D: Me refiero con respecto al contenido, ¿cuál es la idea?

A: De enseñarnos.

D: ¿Qué cosas nos quiere transmitir?

(...)

D: ¿Se acuerdan cuando hablábamos de los políticos y todo eso?, ¿qué nos vendían ahí?, ¿productos?

³⁹ En este trabajo se denomina *función* a la posibilidad de un texto de manifestar de modo predominante alguna de las diferentes intenciones del emisor: informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. Se consideran las siguientes: informativa, literaria, apelativa, expresiva. Asimismo, se denomina *trama* a los diversos modos de estructurar o configurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje. Se consideran las siguientes: descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional (Kaufman y Rodríguez, 1993: 22 a 27).

⁴⁰ Se trata de una adaptación extremadamente sintética de “Rebelión en la granja”, de George Orwell.

Algunos: No.

D: Es otra forma de publicidad, ¿qué nos querían vender, por ejemplo, cuando estaban las campañas, las campañas publicitarias, para qué hacían tanta propaganda, para...?

A: Para que lo voten.

D: Para obtener el voto y la confianza de la gente. En este caso el autor también nos quiere convencer a través de argumentos, a través de argumentos. Si es a través de argumentos, ¿cómo se llamará el texto?”(Observación 6º grado, Escuela Q)

En un comienzo, como anunciáramos, la docente toma en consideración la función argumentativa que puede atribuirse a todo texto (convencer) al mismo tiempo que, al recapitular lo enseñado, establece relaciones entre contenidos tratados en diferentes momentos –lo cual no es muy frecuente en la enseñanza usual-. La última frase del fragmento anterior (“Si es a través de argumentos, ¿cómo se llamará el texto?”) marca el momento de pasaje hacia el intento de hallar en los textos leídos una estructura argumentativa, que parece ser el contenido que en realidad quiere enseñar. Propone entonces encontrar en el cuento –una adaptación brevísima de *Rebelión en la granja* de Orwell- las “partes” del texto argumentativo: “tesis / argumentos / conclusión” y se centra entonces en una secuencia presente en el texto, en la cual pueden identificarse razones (las de los animales para rebelarse) que son esgrimidas por un personaje y que la docente interpreta como sustentadas por el autor (como respuestas a la pregunta “¿Qué quiere decir el autor con esto?”). Finalmente, identifica el desenlace del cuento con la conclusión de una argumentación. Retomemos lo que sucede en el aula:

“D: (...) **El texto argumentativo tiene tres partes.** Primero ¿qué tiene que tener una persona para poder escribirlo?, primero es su...

A: Pensamiento.

D: Su pensamiento, su idea. Luego viene la forma del lenguaje, ¿cuál es?, ¿el lenguaje para qué?

A: Transmitir.

D: Para transmitir, para convencer. Y por último algo que sirve para cerrar el texto, yo quiero concluir algo, ¿cómo se llama?, concluí algo, ¿cómo se llama ese final, *la...*?

A: Conclusión.

D: La conclusión, Darío muy bien. **Esas son las tres partes del texto argumentativo que ustedes tienen a la vista.** ¿Les gustó la “Rebelión”?

A: Sí.

Algunos: Sí.

(...)

D: (...) En cualquier texto argumentativo primero hay una idea, yo la quiero defender entonces escribo mis...

A: Ideas.

D: ¿Mis qué?

A: Argumentos.

D: Mis argumentos. ¿Y por último lo cierro con una qué?

A: Conclusión.

D: Pero muy bien. ¿Cómo se llaman esas ideas, así, cómo?

A: Tesis.

D: Tesis, luego vienen los argumentos.

A: (...).

D: Esto hay que desarrollarlo en otro momento, y por último la conclusión.

(Finaliza la clase).” (Observación 6º grado, Escuela Q)

La clase ha dado un giro a partir del momento en que la docente intenta encontrar en el cuento –un escrito predominantemente narrativo- las “partes” que hubiera podido identificar en algunos textos predominantemente argumentativos: tesis, argumentos, conclusión. Para conducir a sus alumnos hacia esa identificación, la docente reitera preguntas centradas en la verbalización de los nombres de las partes (“¿cómo se llama...?”), introduce ella misma o repite para convalidar las denominaciones que pretende enseñar, multiplica las frases incompletas (“es su...”; “mis qué...”) cuya estructura sintáctica sugiere lo que sigue y cuyo completamiento por parte de los alumnos espera lograr.

Reencontramos así estrategias de gestión de la clase que ya habíamos analizado (puestas en acción por otra docente y en relación con otro contenido), que esta vez se utilizan ya no en relación con el control de la interpretación de los alumnos acerca de lo leído sino con la explicitación de un contenido pre-fijado por la docente cuya formulación resulta ardua para los alumnos -entre otras razones porque el material utilizado como punto de partida no es el adecuado para promover tal elaboración-.

Durante la siguiente clase, la docente seguirá insistiendo en el reconocimiento de la estructura del texto argumentativo y en la utilización de las denominaciones inauguradas en la clase anterior:

D: Muy bien .Habíamos puesto qué tipo de texto y qué partes.

A: Tesis, argumento, conclusión.

D: ¿Qué es la tesis?

A: La postura del autor.

D: ¿Qué quiere decir “postura”? ¿Qué son los argumentos?

A: Cómo se ve... las razones.

(...)

D: ¿Hay una postura del autor? ¿Hay argumento?

Varios: Sí.

Ma: ¿Hay una conclusión? ¿Cuál es?

(...)

D: A ver, vuelvan al día en que leímos eso. Después del texto ustedes tienen un cuadro donde hablaba de las partes de este tipo de texto. Después de haberlo leído dijimos cómo estaba formado el texto argumentativo.

A: Tesis, argumento y conclusión.” (Observación 6º grado, Escuela Q)

Finalmente, y sin hacer casi referencia al contenido del cuento –un cuento que podría dar lugar a reflexiones profundas sobre la vida en sociedad y que, si bien es una adaptación, refleja el argumento de una obra notable de un escritor reconocido- la maestra anuncia:

“Este es un texto argumentativo. El autor quiere convencer al lector de sus...”

(Observación 6º grado, Escuela Q)

Como los niños no logran completar su frase, la maestra insiste con la pregunta y termina señalando ella misma: “...convencerlo de sus ideas”, “...convencerlo de su pensamiento”, “...convencerlo de su postura”.

Un proceso similar tiene lugar en otra clase, durante la cual se intenta identificar la estructura argumentativa en una historieta.

Es así como se produce una transformación del contenido: la lectura no parece responder al objetivo central de incorporar a los alumnos a la cultura escrita –de hacerles conocer y apreciar obras relevantes que forman parte de ella-, deja de ser una práctica centrada en el aprendizaje de quehaceres del lector y se transforma en un mero pretexto para enseñar –muy esquemáticamente, por cierto- la estructura de los textos⁴¹.

Ahora bien, a pesar de las observaciones anteriores, no hay duda alguna de que en estas clases hay atisbos de cambio. Veamos en qué consisten, y también cuáles son sus limitaciones:

- La maestra ha elegido materiales interesantes y polémicos –aunque no los considera en su totalidad y no genera un verdadero debate, sino que se detiene cuando llega a lo que considera como contenido esencial: la secuencia argumentativa o, mejor dicho, “las razones”-.

- La pregunta reiterada: “¿qué nos ha querido decir el autor?” puede interpretarse en dos sentidos diferentes: podría ser que la docente estuviera haciendo una distinción entre lo que está escrito en el texto y lo que quiere decir. Podría ser también que suponga una única interpretación posible de la intención del autor y que el trabajo de comprensión consista en “descubrir” lo que el texto ya contiene. Quizá ambas opciones son posibles para esta docente. En el primer caso, se plantearía una posición interesante más ligada a la concepción de un lector autónomo que co-construye el significado de un texto articulando su propia experiencia cultural con las marcas que el texto exhibe para orientar las interpretaciones. En el segundo caso, la concepción de lector sería más dependiente, en tanto se concibe la lectura como un ejercicio de captación de significados pre-determinados en el texto.

- Es relevante que plantee a los alumnos indagar sobre la vida y la obra del autor –en el caso de Orwell-, aunque después no tome estos datos en consideración para analizar la incidencia del contexto de producción en la obra compartida.

- Propone a los alumnos establecer vínculos entre diferentes textos trabajados cuya función predominante es convencer y dedica varias clases al trabajo sobre un mismo tema. En tanto que, en las prácticas instituidas, la atomización de contenidos suele generar una fragmentación del objeto de enseñanza, esta docente intenta establecer algunas relaciones que no deja libradas a las posibilidades individuales de los alumnos. Además, considera necesario trabajar de modo sostenido en el tiempo diferentes aspectos de un mismo tema.

- Introducir un contenido que se sabe “difícil” para los alumnos está lejos de ser tradicional en la escuela y es una muestra del compromiso de la maestra con la formación de sus alumnos.

Cabe señalar que, a pesar de que la práctica de enseñanza de la docente está inmersa en contradicciones y a pesar de que no parece poner en primer plano la discusión sobre el sentido de los textos que propone para leer, plantea explícita y claramente –en la

⁴¹ Como veremos en el punto dedicado a *Reflexión sobre el lenguaje*, en otros casos los textos son utilizados como pretexto no sólo para dar a conocer la estructura característica de ciertos géneros sino también, simplemente, para enseñar análisis sintáctico o categorías gramaticales.

entrevista final que sostuvimos con ella- el sentido formativo del trabajo desarrollado con la argumentación:

“La argumentación me parece importante para que ellos sepan defender su tesis, para defender sus ideas, lo propio. Y esto me parece muy importante, que ellos sepan defender lo propio más ahora en este mundo que nos toca vivir.” (Maestra de 6º, Escuela Q)

Estos atisbos de cambio -respecto de un modo tradicional de concebir los objetos de enseñanza-, ¿podrían configurarse como verdaderas transformaciones si el contexto institucional fuera menos anárquico⁴²? Las posibilidades de reflexión sobre la práctica, ¿serían más fecundas si hubiera efectivamente espacios de discusión con otros? En el caso que estamos considerando, la docente manifiesta sostener intercambios sobre la enseñanza con colegas de otra institución y del contra-turno. Pero esos intercambios no están planeados y garantizados por el contexto institucional. Se trata de una modalidad menos autorreferenciada que la analizada en el caso de las prácticas instituidas, ya que en este segundo caso se entablan intercambios con interlocutores elegidos y se dispone de referencias ajenas al ámbito institucional –la formación como bibliotecaria, la impronta de instancias de capacitación en las que la docente ha participado-. Sin embargo, los intercambios son informales y las referencias inciden de manera asistemática y sólo en aspectos muy delimitados del trabajo. Al mismo tiempo, están naturalizados otros aspectos de la enseñanza, relativos no sólo a los contenidos sino también a la modalidad de gestión de la clase colectiva y a la inexistencia del trabajo en grupo, lo cual no contribuye a potenciar los pequeños cambios señalados en el análisis. Como consecuencia, los objetos de enseñanza se deforman y se hace difícil recuperar el sentido y la dimensión social de la lectura y de los textos. Sentido y dimensión social que la docente declara como una prioridad, aunque no logra materializarlos en su esforzada y responsable tarea de enseñar⁴³. Sentido y dimensión social que, por falta de discusión y problematización, se tornan invisibles e inasibles en la realidad cotidiana del aula.

Un caso para comparar: la lectura de novelas

Se trata de un género muy frecuentado y comentado en la vida social –los lectores asiduos son, en muchos casos, ante todo lectores de novelas-, que tradicionalmente sólo ha tenido presencia en la escuela a través de “fragmentos selectos”, solución ésta que permite un cierto conocimiento de escritores y obras pero impide al lector adentrarse en el mundo posible plasmado por el autor. Quizá una de las razones más esgrimidas para incluir la novela de ese modo es el tiempo que se necesita para garantizar un trabajo que concilie extensión y profundidad. Al mismo tiempo, el control de la comprensión en la escuela ha estado –desde las prácticas instituidas- casi exclusivamente en manos del docente.

Incluir la novela en el aula supone un verdadero desafío. Por un lado, porque involucra varias sesiones sucesivas de lectura y esto genera tensiones sobre cómo distribuir el

⁴² En la escuela Q, como la gestión directiva está alejada de lo pedagógico, cada docente toma sus propias decisiones y cuenta con escasas oportunidades de consensuar con los demás.

⁴³ Cuando el fracaso de la enseñanza es evidente, las razones se depositan en la condición social y económica de los alumnos, además de la escasez de tiempo en las escuelas de jornada simple.

tiempo de enseñanza entre diferentes contenidos. Por otro lado porque, dado que es improbable que puedan leerse varias novelas utilizando solo el tiempo escolar, parte de la lectura debe desarrollarse en un tiempo autónomo del alumno, menos sujeto al control del docente. ¿Cómo se enfrenta este desafío?

Ya hemos analizado antes el caso de la docente de 7° de la Escuela S, que prefiere los “fragmentos selectos” a las obras completas. Explícitamente ella plantea la imposibilidad de que todos los alumnos dispongan del mismo libro, condición que parece considerar como necesaria para que la lectura tenga lugar. A partir de esta declaración, podemos inferir que sería muy difícil para ella atenuar el control sobre lo que sus alumnos comprenden, ya que la única manera de leer que parece imaginar como posible es la lectura simultánea de la misma novela por parte de todos. No es ésta –nos parece– la única razón que explica su decisión de no leer obras completas sino sólo fragmentos escogidos: probablemente esté en juego también una determinada manera de concebir el objeto de enseñanza, ya que –en consonancia con su formación normalista– para esta docente el propósito central es poner a disposición de los alumnos las obras reconocidas y los autores relevantes de la historia de la literatura. No considera como objeto de enseñanza, en cambio, otros contenidos que también son relevantes para la formación de los lectores: los quehaceres del lector involucrados al leer novelas, quehaceres tales como reconstruir la articulación entre los diferentes episodios para abrirse camino en una trama compleja, recuperar el hilo argumental al retomar desde el punto en que se había dejado, adentrarse en la lógica que subyace a la acción de los diferentes personajes e interpretarla a la luz de su vida interior, anticipar conflictos en función del entrecruzamiento de intenciones de los protagonistas, tejer relaciones entre diferentes novelas leídas... Formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita requiere indudablemente ofrecerles oportunidades de incursionar en obras reconocidas de la literatura universal y requiere también crear condiciones para que puedan ejercer los quehaceres constituyentes de las prácticas sociales de lectura en relación con esas obras.

Ahora bien, en las escuelas estudiadas, otros docentes producen otras soluciones de compromiso entre el propósito de formar lectores y las exigencias de distribución del tiempo y de control de la comprensión de los alumnos.

La docente de 7° de la Escuela Q considera relevante la práctica de la lectura de novelas en la escuela, pero subordina la enseñanza al control de la comprensión. Propone leer una obra quizá demasiado sencilla para alumnos de doce años: *Historia de un amor exagerado* de Graciela Montes, que podría considerarse –además– un cuento extenso antes que una novela en sentido estricto. La docente comenta en una entrevista que los alumnos están tan interesados en la lectura que, pese a sus escasas posibilidades económicas, han tratado de adquirir el libro para seguir leyendo fuera del aula los episodios de esta historia que parece haberlos atrapado. Al finalizar la lectura, solicitan a su maestra continuar leyendo otras novelas, pero ésta en principio se niega, ya que necesita seguir trabajando con otros contenidos. Vemos así, por un lado, cómo el tiempo de la enseñanza entra en conflicto con el tiempo de la práctica de la lectura y, por el otro, cómo la enseñanza queda subordinada al control. Para esta docente, en la escuela solamente se lee aquello que se puede comentar en la clase y con todos los alumnos. Esta posición es comprensible si se la analiza a la luz de la responsabilidad que la escuela tiene en relación con la enseñanza de la lectura, una responsabilidad que obliga a ejercer un cierto control sobre la comprensión (Lerner, 2001). Pero, al mismo tiempo,

esta necesidad de control -como hemos señalado- corre el riesgo de entrar en conflicto con el propósito de formar lectores.

Una solución diferente de las anteriores está representada por la maestra de 6° de la Escuela S, quien reconoce el valor de que los alumnos lean extensivamente novelas y es conciente del escaso tiempo que puede dedicar a su lectura en el aula. Opta, entonces, por la lectura domiciliaria. Una decisión difícil, ya que no siempre la docente ha tenido oportunidad de leer todas las novelas que los niños leen en su casa y que, por lo tanto, no podrá controlar exhaustivamente la lectura. ¿Cómo llega a tomar una decisión como ésta?

La idea de proponer la lectura domiciliaria de novelas es producto de una historia, cuyo primer paso es el siguiente: en la escuela, a través del PEI, se decide mejorar la calidad de la enseñanza y se solicita dedicar todos los días media hora a la lectura. Dado que los chicos no llegan a leer en ese tiempo novelas, se seleccionan relatos breves. Lo que sucede después nos muestra que, cuando un docente está convencido de que en sexto grado -antes de finalizar la escuela primaria- sus alumnos tienen que leer novelas, busca y encuentra estrategias para lograrlo. En este caso, la maestra fue reservando esa media hora para leer y comentar cuentos breves “difíciles”, garantizando la circulación de novelas a través de préstamos de la biblioteca. Con el propósito de comprobar si los alumnos leían, en un primer momento se solicitaron resúmenes sobre lo leído. Al evaluar la ineficacia de esta propuesta -los alumnos se olvidan de hacerlos- se decide variar la situación, dedicando tiempo a hacer comentarios en clase. Según la docente, esta estrategia favorece que opinen todos los alumnos que han leído las mismas obras y “se observan mejores resultados”. La solución encontrada supone una renuncia parcial al control de la lectura: la maestra acepta que una parte del acervo de lo que se propone leer a lo largo del ciclo escolar estará fuera de su control y a cargo de los alumnos que adquieren, de ese modo, mayor autonomía.

Finalmente, otros docentes intentan presentar en la escuela una versión mucho más cercana a la práctica social y elaboran soluciones que permiten aliviar la tensión extensión-profundidad. Es el caso de los maestros de 6° y 7° de la Escuela N, en cuyas aulas la lectura de novelas es una actividad habitual que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo lectivo. En efecto, según relata la docente de 7° en una entrevista, se ha hecho posible que todos los alumnos lean diferentes novelas en el transcurso del año adoptando una doble organización: por una parte, lectura colectiva de algunas obras de autores relevantes, realizada con la orientación directa del docente; por otra parte, lectura individual de novelas elegidas por los alumnos entre las disponibles en la biblioteca -una variedad de obras de calidad distribuida por la SED y muy utilizada en esta institución-. Veamos cómo lo expresa la docente:

“Los chicos por lo menos en el año tienen que leer tres libros además de las dos novelas que leemos todos juntos. Esta lectura es mucho más libre, están las dos cosas, por eso hacemos la lectura compartida donde yo tengo un control. Yo tampoco conozco todo lo que los chicos leen, no leí todo lo que ellos leyeron ni pretendo y hay cosas que no me interesan, pero sí que puedan contar y que puedan compartir y por qué lo recomendarías y por qué te gustó, por qué no.” (Maestra de 7°, Escuela N)

Es así como se pone en escena un equilibrio entre la lectura colectiva y la lectura personal y se acepta un menor control de la comprensión en ciertas situaciones, en aras

de la formación del lector. Un caso de transformación de las prácticas de enseñanza que retomaremos en el apartado correspondiente.

Las diferentes soluciones de compromiso puestas en acción por los docentes para dar respuesta a los desafíos planteados por la inclusión de la novela en el aula –las difíciles decisiones relativas al tiempo de la enseñanza y al control de la comprensión-, al mismo tiempo que presentan limitaciones, ponen en evidencia que es posible crear condiciones para incluir en la escuela este género fundamental en la práctica de los lectores.

Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura

La producción de textos por parte de los alumnos tiende a estar ausente aún en los casos de los docentes en cuyas aulas hemos encontrado atisbos de cambio en el ámbito de la lectura. Cuando la escritura existe, ocupa un lugar restringido y está sometida a diversas limitaciones: en primer lugar porque se intenta reducir el tiempo que se destina a ella y, por consiguiente, se propone que los textos sean muy breves y/o se parcializa el proceso de escritura poniendo en primer plano sólo alguna de las operaciones en él involucradas; en segundo lugar, porque la forma que se encuentra para “hacerle lugar” a la escritura en el aula consiste en centrar la producción exclusivamente en aquellos aspectos que están estrechamente vinculados con contenidos gramaticales instituidos.

En efecto, al analizar carpetas de los niños de diferentes escuelas, hemos encontrado propuestas de escritura que apuntan a:

- Cambios de género textual (transformar un texto en otro).
- Textualizaciones con focalización en algún aspecto del proceso, con énfasis en la consideración explícita de contenidos gramaticales. Ej.: reponer recursos cohesivos como los conectores, conjugar los verbos en los tiempos correspondientes y expandir la información.
- Textualizaciones que ponen el acento en el género, sin considerar las condiciones de producción: escribir el retrato de un compañero, redactar un informe a partir de los sucesos de una historia leída, producir un texto narrativo a partir de una cronología dada, redactar un texto expositivo a partir de un esquema sobre determinado tema trabajado, producir un afiche.

Este tipo de propuestas parece poner en evidencia la preocupación por la enseñanza de diferentes aspectos involucrados en la práctica de la escritura, aun cuando no contemplen el problema retórico en su totalidad. Son actividades de textualización que implican tomar en consideración ciertos problemas que pueden aparecer durante la tarea de escritura y tienden a la adquisición, por parte de los alumnos, de estrategias o recursos lingüísticos que podrían contribuir a resolver dichos problemas.

En otros casos, se opera una centración en sólo una de las operaciones constitutivas del proceso redaccional. Algunos focalizan la planificación brindando un plan de acción sobre los textos que se van a producir. Este plan –que queda registrado en la carpeta– responde a la pregunta: “¿cómo debe escribirse este tipo de texto?”. Se enuncian entonces sus características y se recuerda a los alumnos que deben tener presente la

intencionalidad. El docente ya no interviene ni durante la textualización, ni durante la revisión. Quizás, el propósito de este plan es que el alumno pueda recurrir a él mientras está escribiendo o en otra ocasión que lo requiera. Quizá también el propósito es dejar constancia de las definiciones de las operaciones involucradas en la escritura. Una manera declarativa de incluir el proceso de escritura.

Ahora bien, dos de las maestras en cuyas aulas se desarrolló nuestra investigación proponen situaciones que permiten a sus alumnos incursionar –aunque de manera muy restringida- en la práctica de la escritura.

La docente de 6° y 7° de la Escuela Q –cuyos “atisbos de cambio” en lectura analizamos en el punto anterior- señala el valor de un espacio de capacitación en el cual tuvo la oportunidad de llevar a cabo en las aulas, junto a otros colegas, procesos colectivos de revisión de textos. Comenta al respecto:

“D: (...) Yo el tema de la escritura y de la reescritura en el pizarrón lo hago. Lleva su tiempo, ¡pero cómo enriquece al grupo! Las discusiones que se generan entre ellos, “que ponélo mejor así, sacá eso, mirá que te equivocaste ahí”, para mí son incomparables.

E: ¿Y qué cosas crees que aprenden los chicos en esa situación?

D: Es reflexionar, fundamentalmente. Porque ven todos el texto y ahí se genera la discusión: “No, pero esperá, fijáte que estás repitiendo ahí, ¿por qué en lugar de eso no ponés esto otro? Los pronombres y eso, ¿no?”

E: ¿Y hacés eso ahora, con este 6° y 7° que tenés acá?

D (asintiendo con la cabeza): Ahora, sí, con este 6° y 7°, este trabajo conjunto, y es espectacular. Además yo noto que los que no se animan a participar por ahí cuando uno les pregunta algo o hace otro tipo de actividad, con esto participan, participan.”
(Entrevista con la maestra de 7°, Escuela N)

La forma en que resulta viable para esta docente incluir el proceso de escritura en el aula es plantear la producción de textos como una actividad colectiva, conducida por ella. Si bien no menciona los procesos de planificación, su relato muestra la colaboración que los niños entablan al producir y revisar una y otra vez lo que van escribiendo o han escrito, muestra también las reflexiones sobre el lenguaje que se generan al escribir. Sin embargo, propuestas como ésta son poco frecuentes en sus clases y –además- parecen no existir situaciones en que los alumnos escriban individualmente o en pequeños grupos.

En cambio, la docente de 6° de la Escuela S privilegia un trabajo de revisión y reescritura en pequeños grupos. En este caso, se enfrenta un doble desafío: cómo garantizar la comunicación del contenido vinculado con la escritura y cómo gestionar la clase para que todos los alumnos tengan a la posibilidad de un trabajo productivo.

Para apreciar en su justo valor el cambio producido por esta docente, destaquemos que el trabajo en pequeños grupos es escaso en las escuelas estudiadas. Algunos maestros piensan que trabajar en grupos es una pérdida de tiempo y que se produce mucho desorden. Otros, hacen que los chicos se sienten en grupos (en mesas) pero el trabajo se desarrolla individualmente. Otros docentes organizan la clase en equipos, pero afirman que la ventaja de esta organización es permitir que los alumnos se distribuyan la tarea y cada uno haga una parte, es decir que adoptan el trabajo en grupo pero sin interacción cognitiva entre los chicos.

Incluso en la escuela S, la docente de 6° parece ser la única que, en Prácticas del Lenguaje, abre un espacio para trabajo en pequeños grupos. Ella abre este espacio en función de un criterio explícito: manifiesta que es importante trabajar en grupo cuando se trata de enfrentar una tarea complicada. En relación con la escritura, ella había señalado en una entrevista que se trataba de una actividad difícil:

“Yo, desde el momento que me tocó hacer notas y demás en primera, tercera persona, ¿cuántas dificultades tenemos?, yo, yo hablo de mí, para redactar una nota para elevar. ¿Sabés las veces que a mí me han corregido?” (Maestra de 6°, Escuela S)

Aunque su reflexión está autorreferenciada, es relevante porque la lleva a valorar una forma alternativa de organización de los alumnos en la clase. En una entrevista posterior, señala:

“D: La escritura es más fácil en grupo; si bien parece que hay desorden, a todo el grupo le queda incorporado, cada chico toma la explicación del otro.

E: En las clases, se nota que vos te das cuenta de la fortaleza de los intercambios... ¿Por qué es difícil para los maestros este tema?

D: Porque se genera desorden. Yo trato de que lo hagan libremente; si “joroban” los cambio, aunque también lo van haciendo solos: ustedes vieron que H. se fue a otro lado. La maestra de Matemática también los cambia cuando no trabajan bien en grupo. Además, lo que pasa, es que si por ejemplo en 5° no trabajan en grupo, lleva todo el año que se habitúen a esa modalidad. Acá no hay muchos problemas en disciplina, pero el trabajo grupal siempre es más trabajoso. Es difícil que puedas estar sentado.” (Entrevista con la maestra de 6°, Escuela S)

A pesar de que la maestra interviene muy poco en el trabajo grupal, durante el proceso de producción los chicos reflexionan sobre la forma de expresar lo que quieren escribir, sobre la necesidad de agregar información para el lector y suprimir o volver a escribir un fragmento de manera más apropiada, buscando las palabras o expresiones adecuadas para que el texto quede mejor escrito, más parecido –según su criterio- a un cuento “verdadero”. Veamos algunos ejemplos:

Un grupo:

Cuando una niña propone escribir –al finalizar el cuento: “Las ayudaron a agarrar al asesino”. Otras sugieren:

- Las ayudaron a **atrapar** al asesino.
- Las ayudaron a **recuperar la memoria**.

Otro grupo:

Una alumna sugiere que las protagonistas de su cuento encuentren “una casona”. Y otras tres compañeras acotan:

- Una casona **grande**.
- Una casona **abandonada**.
- **Tormentosa**.

Una integrante del grupo propone: “cuando entran la puerta crujió” (la maestra se acerca y mira lo que están escribiendo) (...) “Y se hizo de madrugada”.

Varios compañeros del grupo intervienen enseguida y sostienen un intercambio notablemente centrado en la forma de expresión:

- *Y se hizo de día.*
- *¿Se hizo de madrugada?*
- *Apareció la madrugada.*
- *No, **amaneció**.*
- *Amaneció la madrugada (escribe: “Pasaron horas y amaneció”).*
- *Y apareció **una peligrosa visión**.*
- *¿Visión?*
- *Peligrosa **obsesión**.*

El compromiso de los niños con la producción de un buen texto y la forma en que cooperan al ir construyendo la historia y al seleccionar el léxico a utilizar, pone en evidencia cuánto puede lograrse en relación con la escritura –en un aula donde la lectura está muy presente– por el solo hecho de abrir un espacio para escribir y para hacerlo en grupo.

Una vez culminado el proceso de escritura, acordamos un encuentro con la docente para analizar de modo conjunto las producciones de los alumnos y sus posibilidades de revisar la primera versión. Veamos un ejemplo del proceso de producción de uno de los grupos, que puede inferirse a partir de las modificaciones operadas entre la primera versión y la segunda:

Primera versión:

La imaginación de J y P⁴⁴

Joaquín y Pamela, se levantaron de madrugada porque sintieron ruidos en la casona de al lado, ~~de los se levantaron para~~ y fueron a averiguar que pasaba. ~~Y~~ mientras **salieron** de su casa ~~De pronto~~ se largo una ~~peligrosa~~ tormenta, y se asustaron entraron rápidamente a la casa y se les ~~e~~erro la puerta de golpe. Escucharon muchos ruidos extraños de puertas y ventanas que se golpeaban. Mientras ~~lo~~ iban subiendo las escaleras, Pamela sintió que la agarraban y gritaba desesperadamente pidiendo ayuda ^{a Joaquín}, **Joaquín** asustado **corrió** a ayudarla y se **tropeso** se levanto y **sedio** cuenta que **a** Pamela se le avia enganchado el **camizón**. Joaquín la desengancho y **salieron corriendo a su casa**.

Reescritura

La imaginación de Joaquín y Pamela

Joaquín y Pamela, se levantaron de madrugada porque sintieron ruidos en la Casona de al lado, y fueron averiguar que pasaba, mientras **salían** de su casa se largó una **fuerte** tormenta, y se asustaron **on**. **Entraron** rápidamente a la casa y se les cerró la puerta de golpe.

Escucharon muchos ruidos extraños de puertas y ventanas que se golpeaban. Mientras iban subiendo las escaleras, Pamela **sintió** que la agarraban y gritaba desesperadamente

⁴⁴ La transcripción de ambas versiones ha sido realizada preservando la organización textual, la puntuación y la ortografía original de los alumnos.

pidiendo ayuda a Joaquín.

Joaquín asustado **corrió** ayudarla y se **tropezó**, se levanto y **se dio** cuenta que Pamela se le había enganchado el **camisón**.

Joaquín la desengancho y **se fueron**, **mientras iban saliendo se dieron cuenta que se les había cerrado la puerta e intentaron salir por la ventana y nunca más volvieron a esa casa abandonada.**

La maestra se sorprendió mucho por las reflexiones de sus alumnos, por sus posibilidades de revisión autónoma y de producir modificaciones que contribuyeron a mejorar sustancialmente los textos. Recapitemos algunas de las transformaciones realizadas por los alumnos:

- Eliminan fragmentos para evitar repeticiones innecesarias;
- Eliminan “de pronto” para construir una subordinada temporal introducida por “mientras” e indicar así simultaneidad de acciones, con la correspondiente correlación de tiempos verbales.
- En la segunda producción, organizan el texto en episodios y separan el texto en párrafos.
- Revisan diferentes aspectos de la puntuación.
- Amplían el desenlace utilizando expresiones más logradas (“e intentaron salir por la ventana”).
- Colocan tildes en pretéritos indefinidos (sintió, corrió, y tropezó) y corrigen otros errores ortográficos.

Ahora bien, ¿qué es lo que ocurre en la clase durante el proceso de escritura? La preocupación de la docente está centrada en que los niños finalicen la primera versión lo antes posible, con el fin de revisar los textos producidos. Todo sucede como si la revisión no tuviera lugar a lo largo de todo el proceso de producción, como si pudiera desvincularse de este último y tener un valor en sí misma –separada de la producción e independiente del texto específico que se está elaborando-. Es decir, no tiene tanta importancia lo que se produce, para qué, ni para quién, sino que lo que se considera como contenido de enseñanza es la revisión del texto: hay que escribir para **después** reescribir. Y cuando se propone la revisión de los textos producidos, si bien se declara que, cuando los niños leen en voz alta sus producciones, pueden reflexionar sobre lo escrito y corregir -lo que haría pensar en una mirada sobre *cómo está dicho lo que está dicho*- cuando realizan esta actividad no se propicia este tipo de reflexión ni con los autores de los textos ni con los alumnos que los escuchan.

La versión de la escritura que comunica la docente está fuertemente limitada por el tiempo acotado destinado a este contenido y por su representación acerca del objeto: lo que se concibe como objeto de enseñanza es la revisión, por lo cual la producción se acelera. “Rapidito, rapidito” es una de las intervenciones más frecuentes de la docente mientras los chicos están produciendo el cuento, en tanto que dedica una clase completa a la revisión.

No obstante, a pesar de las limitaciones antes señaladas, la situación propuesta hace posible que los alumnos entren en el juego de la escritura, que comiencen a

desempeñarse como escritores, aunque sea por un momento demasiado breve. Permite también que los niños interactúen en grupos, colaboren en el proceso redaccional y reflexionen sobre diferentes aspectos de su producción. Hace su aparición así en la clase un nuevo objeto de enseñanza –el proceso de escritura-, aun cuando todavía no se sepa muy bien cómo intervenir para hacer avanzar los aprendizajes de los niños en relación con él.

Esta situación de escritura que tuvimos la oportunidad de presenciar no es la única que la docente ha propuesto a los niños. Tampoco es éste el primer año en que ella intenta introducir la revisión. En efecto, en una de las entrevistas, ella relata:

“Este año intento que los textos no sean tan largos, ¿viste?, porque después con la reescritura y todo te lleva muchísimo más tiempo, entonces trato de que sean textos más breves, que respeten los núcleos de la narración e ir viendo. (...) En una producción vos vas evaluando muchas cosas, vas evaluando la sintaxis, vas evaluando la ortografía, vas evaluando la caligrafía...” (Maestra de 6º, Escuela S)

Volvemos a encontrar aquí la tensión entre el tiempo requerido por el proceso de escritura y el tiempo de la enseñanza, un tiempo que siempre es necesario distribuir con mucho cuidado, y más aún en una institución como la escuela S, en la que la distribución de contenidos es objeto de control. En un contexto institucional en el que predomina el control, la introducción del proceso de escritura parece ser aceptable sólo en ciertas condiciones: brevedad de los textos -para no ocupar demasiado tiempo escolar en producirlos- y utilización de las producciones para trabajar contenidos gramaticales instituidos. El propósito fundamental que se atribuye a la producción escrita, según puede inferirse de las declaraciones de la maestra en la primera entrevista realizada con ella, es la “puesta en papel” y corrección de los contenidos más normativos o formales de la escritura y pasibles de ser controlados: estructura narrativa, sintaxis, ortografía y caligrafía. La brevedad de la escritura parece operar como una condición didáctica naturalizada, que no se somete a reflexión: no se evalúan las consecuencias que puede acarrear la restricción sobre la extensión de los textos para la formación de escritores eficaces.

Sin embargo, ni las escuelas son monolíticas ni los maestros operan de la misma manera en todos los casos. Y es seguramente gracias a esta diversidad interna a las instituciones y a las personas que resulta posible encontrar atisbos de cambio en una docente de una escuela en la que predomina el control.

Conservaciones y cambios en las prácticas de enseñanza

¿En qué sentido las prácticas de enseñanza que hemos analizado se conservan más o menos idénticas a sí mismas a través del tiempo o presentan atisbos de cambio? Qué se conserva y qué cambia quizá pueda orientarnos acerca de lo más asimilable cuando se piensa en la transformación de las prácticas de enseñanza:

-Se leen textos extensos de circulación social como las novelas. Esta inclusión es destacable porque se trata de un género que aparece en la escuela primaria con poca frecuencia –y que, en algunos casos, es abordado sólo bajo la forma de “fragmentos selectos”-. Además, la incorporación de este género a la enseñanza produce otro

cambio, porque obliga a reformular el control sobre la lectura: los alumnos leen novelas –en clase y en forma domiciliaria- cuya comprensión el docente no siempre podrá controlar. Necesariamente, dicha comprensión comienza a ser asunto de responsabilidad también de los alumnos.

-Se leen textos de circulación social de diversa trama y función y además –en algunos casos- “difíciles”. Esto es promisorio. Sin embargo, la interpretación se restringe en la mayoría de los casos: o bien se manipula en torno a lo interpretado por el docente o bien el comentario apunta sobre todo a identificar la estructura textual de lo leído. De este modo, se opera una nueva sustitución del objeto de enseñanza: se privilegian los contenidos verbalizables por sobre las prácticas del lenguaje, se pone en primer plano la identificación de aquello que el docente puede someter a control antes que la posible profundización de los significados construidos por los alumnos. Una práctica con profusa tradición escolar que se conserva.

-Se producen textos y eso es un cambio respecto de la enseñanza instituida, pero con restricciones: las producciones solicitadas son siempre breves y casi siempre cuentos. Quizá lo que se conserva es la naturalización de la extensión –la brevedad facilita el control de lo que se produce, que es instrumentado a través de la corrección- y un género con extensa tradición en el contexto escolar, cuyos rasgos también generan “ilusión de control”: estructura narrativa –inicio, nudo, desenlace-, personajes, espacio, tiempo, tipo de narrador...

-Se focaliza alguna de las operaciones involucradas en el proceso redaccional – planificación o revisión-, lo cual seguramente contribuye a aproximar a los alumnos a la actividad de escritura, pero en ninguno de los casos incluidos en este apartado se articulan esas operaciones, que se consideran más bien como “momentos” separables que como operaciones permanentemente recursivas en el acto de escribir⁴⁵. Esta cristalización escolar de los “momentos” del proceso de escritura –ya observada por L. Mc Cormick Calkins (1993) en un contexto muy diferente del nuestro- hace posible separarlos y adecuarlos así de algún modo al funcionamiento usual del tiempo didáctico que lleva a fragmentar contenidos indisociables (Bronckart, 1998; Chevallard, 1985). Lo que se enseña entonces consiste sobre todo en definiciones de las operaciones concebidas como momentos, así como una focalización fragmentaria en alguna de ellas. No es la situación de comunicación, el contexto de circulación, lo que influye en el ajuste de las producciones. Éstas aparecen entonces como productos meramente escolares, disociados de su versión social. Tal disociación no es objeto de reflexión. Un caso de naturalización del saber a enseñar.

-Se gestionan momentos de trabajo en grupos, aunque esto únicamente sucede en una de las aulas estudiadas que puede incluirse en este apartado. La sola posibilidad del intercambio entre los alumnos genera una dimensión productiva de la revisión y la reescritura de los textos. Pero ese valor no estaba previsto por quien conduce la clase. La docente se sorprende por la forma en que los alumnos potencian sus posibilidades de producción gracias a la interacción. Reconoce el valor de los intercambios grupales para enfrentar “tareas difíciles”, pero no se retoman ni socializan los resultados de esos intercambios al servicio de la conceptualización del conjunto de la clase. Los demás

⁴⁵ Flower y Hayes (1996), entre muchos otros estudios de Psicología Cognitiva, produjeron un modelo de los procesos de escritura que pone en evidencia tanto las operaciones en él involucradas como su inseparabilidad y recursividad.

docentes conservan una gestión de la clase sobre la base del trabajo individual o colectivo, tal como es habitual en las prácticas instituidas.

Considerando en su conjunto las aulas aquí analizadas, puede decirse que la proporción de aspectos que se conservan y de rasgos que permiten vislumbrar atisbos de cambio es variable. Esta variación parece estar relacionada con la riqueza de las referencias en que se apoyan los docentes que las despliegan –más o menos multirreferenciados- y/o con las diversas modalidades asumidas por las instituciones, que se ubican entre el predominio del control y una manera más o menos compartida de gestionar la enseñanza.

III.3.1.3. Transformaciones en las prácticas de enseñanza

La problematización sobre la enseñanza es una de las cuestiones centrales que caracteriza a las instituciones y a los docentes para los cuales es posible concebir su tarea como sujeta a transformaciones. Concebir la enseñanza como fuente de problemas y como objeto de reflexión supone también entenderla como una práctica profesional en la cual necesariamente se producirán cambios a partir del análisis que se haga de ella. Al repensar las formas de comunicación de los contenidos en el contexto escolar, al revisar la manera en que se garantizan los intercambios entre docentes y alumnos para que estos últimos puedan apropiarse de los saberes y de las prácticas que se comunican, al cuestionarse acerca de la distribución del tiempo de enseñanza entre los contenidos y la priorización de algunos de ellos, se reconoce la necesidad de producir transformaciones en las prácticas cotidianas.

En relación con las prácticas del lenguaje en el segundo ciclo, hemos encontrado una profunda transformación de la enseñanza sólo en una de las escuelas estudiadas: la escuela N⁴⁶.

Prácticas de enseñanza vinculadas con la lectura

Las relaciones entre las prácticas escolares y las prácticas sociales vinculadas con la lectura se han constituido indudablemente, en la escuela N, en objeto de reflexión. Es lo que nos muestra –por ejemplo- la docente de 7° de esta escuela cuando hace notar la tensión que se presenta entre la obligatoriedad y el placer de leer en la escuela, tensión que ella vive como una verdadera contradicción:

“Sí, a veces uno quisiera, hay contradicciones por ahí, para mí la contradicción máxima es la parte de literatura, que la literatura sea placentera cuando es una obligación en la escuela es muy difícil, ahí aparecen todas las contradicciones.” (Maestra de 7°, Escuela N)

⁴⁶ Cabe señalar que, si bien no fue posible acceder de manera directa a estudiar la enseñanza de las prácticas del lenguaje en la escuela P –otra escuela caracterizada por una gestión directiva centrada en la orientación y en la cual se ha realizado una transformación notable en la enseñanza de la matemática-, las informaciones recogidas en las entrevistas con el equipo directivo indican que, en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, sólo se han introducido algunas modificaciones. Una de las razones de la notable diferencia existente entre las dos áreas estudiadas probablemente se deba a una fuerte especialización de la directora de la escuela P en el área de matemática.

Para aliviar esta tensión, propone –ya lo hemos señalado para el caso de la novela (en 3.1.2.)- la lectura de algunos textos que todos los niños deberían leer y otros de libre elección, que en muchos casos ella misma no conoce, para los cuales brinda un espacio de comentarios e intercambio, habilitando a los alumnos a conversar sobre lo que leyeron. Cuando se trata de las obras que los mismos alumnos eligen, ellos pueden abandonar la lectura en caso de que no se sientan atrapados por el texto y elegir otro libro de la biblioteca del aula o de la escuela.

Al referirse al espacio de lectura electiva, la docente manifiesta que éste brinda oportunidades de desempeñarse como lectores asiduos a algunos alumnos que tienen dificultades con otros contenidos del lenguaje o que presentan problemas de conducta:

“Y es un chico que, bueno, con problemas de conducta, con problemas de integración en el grupo, con por ahí todo lo que es una evaluación le cuesta mucho más y sin embargo está leyendo el libro entonces yo ya con eso estoy re feliz, que los chicos me digan: “A la noche cuando me voy a dormir lo leo”, bueno, ya para mí es un logro.” (Maestra de 7º, Escuela N)

En cuanto a la lectura colectiva, tanto en las carpetas de 6º como en las de 7º de la escuela N se evidencia que, una vez por semana, el horario de Prácticas del Lenguaje está completamente consagrado a la lectura de la obra que todos están leyendo. En efecto, en las fechas correspondientes a ese día sólo consta en las carpetas cuáles son los capítulos que se han leído -a diferencia de lo que sucede en muchas otras carpetas analizadas, en las que son habituales los cuestionarios de “comprobación de lectura”-.

Por otra parte, al finalizar la lectura de cada obra, aparece un registro en la carpeta en el que se analizan diferentes aspectos, por ejemplo: identificar y explicar los simbolismos que aparecen, elegir un personaje que les resulte especial, explicar una frase, relacionar la lectura con una experiencia personal, explicitar los valores que les transmite la obra, vincular los sentimientos de los personajes con los propios, opinar sobre la lectura. Estas actividades, según puede inferirse al leer las producciones que constan en las carpetas de los alumnos, les permiten atribuir un sentido personal a las obras leídas y confrontar sus propias interpretaciones con las de los otros integrantes de la clase.

Lectores expertos.

El Principito:
cap: XVII - XVII-XXX-XX - XXI-XXII - XXII -
XXIII - XXIV - XXV

30-05-05

Lectores expertos.

El Principito cap: XXVI-XXVII (final)

Interpretamos y comprendemos.

1. Nombrar los personajes que para cada uno de ustedes tenga un significado especial. Justificar.
2. En la obra aparecen algunos simbolismos. Nombrarlos y explicar su significado.
4. ¿Qué significa la frase “lo esencial es invisible a los ojos”?
5. ¿Qué opinión merece la obra? ¿Porque?

1- El hombre de negocios le pareció a una de nuestras compañeras importante por lo materialista. El rey le pareció importante a dos personas porque el rey tenía condiciones para reinar pero no tenía a quien. El Principito nos pareció muy importante por lo curioso, pregunta e imaginativo.

2- La rosa simboliza el amor.
El zorro " la amistad.
La serpiente " la muerte o la partida.
La laguna " la tristeza.
El cascabel " la felicidad.

3- En el libro significa crear lazos, necesidad uno del otro. Entre humanos, animales.

4- Lo necesario, lo imprescindible, no se ve con los ojos, sino con el corazón.

5- Nos parece educativo en sentimientos, en acciones.

Nos deja en cada capítulo una enseñanza sobre el ejemplo de vida de cada persona y de cada animal. Nos impresionó el final inesperado.

(Carpeta de alumno de 7º grado, Escuela N)

En 7º grado, los alumnos llevan -además- una especie de diario de lecturas:

<u>Registro de lecturas</u>				
TÍTULO	AUTOR	FECHA COMIENZO FIN		OBSERVACIONES
Don Quixote	Miguel de Cervantes	06/04		Leído por alumna del Club de Lectores
Relato de un naufragio	Gabriel García Márquez	14/04		-
Clasico de misterio	Varios	22/04	06/04	Libro de la biblioteca
Extraterrestres	Elsa Bornemann			Club de lectores
Continuidad de los parques	Julio Cortázar	01/06	01/06	No lo entendimos
La Balla y la Bestia (fragmento)	Madame Leconte de Linsy	01/06	01/06	
Progreso y retroceso	Julio Cortázar	10/08	10/08	Club de lectores
Sobio con agua	Julio Cortázar	31/08	31/08	
No en la memoria	Julio Cortázar			
Marionetas S.A.	Roy Bradbury	28/09	28/09	Leído en clase
Mi planta de naranja-lima	Mario de Vasconcelos	15/09		

(Carpeta de alumno de 7º grado, Escuela N)

Los ejemplos anteriores muestran claramente que las actividades desplegadas por los docentes en la escuela N posicionan a los alumnos como lectores activos que participan en la construcción de significado, ya que apelan a sus experiencias personales para relacionarlas con el contenido del texto o favorecen la explicitación de opiniones propias a partir de lo leído. Algunas de las observaciones de los alumnos en el diario de lecturas -“*no lo entendimos*”, por ejemplo- permiten inferir que ellos se sienten autorizados a no comprender todo lo que leen y a explicitarlo. Un aula en que la voz del maestro no es la única autorizada, lo cual indudablemente favorece la formación de los alumnos como lectores autónomos.

El reconocimiento de los ***quehaceres del lector*** como objeto de enseñanza es otra característica saliente de la concepción de la lectura que se concreta en las aulas de la escuela N, no sólo en el caso de los docentes de 6° y 7° sino probablemente también en toda la institución -según puede inferirse a partir de las entrevistas sostenidas con los directivos y del análisis del PEI, en el cual se sintetizan los contenidos considerados como fundamentales⁴⁷-.

Veamos de qué modo aparecen estos quehaceres en diferentes aspectos del trabajo de la docente de 7° grado:

-En lo que se refiere a la ***lectura literaria***, como hemos visto, la maestra plantea tanto situaciones de lectura colectiva como de lectura individual y electiva, además de abrir sistemáticamente espacios de intercambio. De este modo, propicia que los alumnos ejerzan quehaceres esenciales del lector: compartir la lectura, elegir la obra que se va a leer -y, por lo tanto, ir elaborando criterios de selección-, recomendar a otros lo que se ha leído o se está leyendo, confrontar interpretaciones en relación con los textos que se leen en común, volver al texto para buscar pistas que permitan convalidar o rechazar las diferentes interpretaciones formuladas en el grupo.⁴⁸

-En lo que se refiere a ***leer para aprender***, la docente entrevistada subraya el papel de la escritura al servicio de la lectura cuando se trata de leer en contextos de estudio. Propone a sus alumnos resumir materiales informativos, tomar notas y producir textos propios o exponer oralmente apoyándose en esas notas:

“En la carpeta de Sociales yo trabajo mucho Lengua también, todo lo que es lectura, comprensión, escribir, escribían resúmenes, tomar notas y escribir, ahí se hizo mucho trabajo de escritura, eso de escuchar a otro, tomar nota y armar un texto, escuchar a otro, tomar nota, armar un texto para presentar, armar un texto que no hay que presentarlo, hay que explicar, lo vas a usar vos para guía para hablar, para decir, para hablar sobre el tema, completar un texto o completar las notas, trabajamos, este año trabajamos mucho con esto de toma de notas que está también relacionado con el ingreso a la secundaria, ¿no? [...] Intercambian las notas, completan, pueden completar con más información, bueno, ahora armamos el texto o de acuerdo a tal consigna se arma un texto y se entrega o no, con eso, a partir de eso tienen que exponer algo oralmente, trato de ir por ahí sobre la toma de notas trato de hacer actividades diferentes.” (Maestra de 7°, Escuela N)

⁴⁷ La suposición de que el trabajo sobre los quehaceres del lector es patrimonio de toda la institución se refuerza al analizar una clase de primer grado que fue posible observar así como los intercambios sostenidos con los docentes de ese grado, cuyo análisis no ha sido posible incluir en este informe.

⁴⁸ Éstos y otros ***quehaceres del lector*** son concebidos, en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, como contenidos esenciales de enseñanza y aprendizaje en Prácticas del Lenguaje.

Pueden encontrarse en el relato de esta docente no sólo los quehaceres del lector-escritor involucrados en las prácticas en contextos de estudio –tal como las define el Diseño Curricular vigente en la Ciudad- sino también la consideración de los diversos contextos comunicativos en que esas prácticas pueden tener lugar: el propósito y el destinatario del resumen o del texto propio que se está produciendo son mencionados como variables a tomar en consideración para que los alumnos participen en una diversidad de situaciones de estudio similar a la existente en la práctica social. Al favorecer el intercambio de las notas tomadas por diferentes alumnos, muestra que concibe las producciones escritas de los chicos sobre los textos que leen como expresión de su interpretación inicial del texto leído y que entiende la discusión de tales interpretaciones como un punto de partida para avanzar en la comprensión de lo que todos han leído. La interrelación estrecha entre la lectura, la escritura y la oralidad⁴⁹, que es característica de las prácticas del lenguaje en contextos de estudio, está también indudablemente presente en la breve cita antes transcripta.

Finalmente, es relevante señalar que, para la docente de 7° de la escuela N, reflexionar sobre la enseñanza de la lectura -y seguramente también de las otras prácticas del lenguaje- implica:

- Repensar las propias decisiones, evitando depositar en los alumnos las dificultades en la tarea cotidiana de enseñar y aprender: *“Este año en realidad si yo tengo que evaluar y comparar con los dos 7° anteriores a lo mejor también hubo alguna falla mía, no hubo mucho ida y vuelta de libros, sí leyeron los que yo impuse.”* (Maestra de 7°, Escuela N)
- Evaluar la distribución de contenidos entre grados en función del trabajo realizado en los grados anteriores de la escolaridad: *“Yo tomo la ciencia ficción porque me parece que es lo que menos se ve [en] los otros grados. Entonces en 7° me di cuenta que no veían mucho ciencia ficción. A mí no me gustaba y me enganché. Y bueno, ya hace varios años que... [incorporamos este género], y leímos con los chicos Marioneta Sociedad Anónima de Ray Bradbury y algunos más.”* (Maestra de 7°, Escuela N)
- Tomar conciencia de tensiones que se presentan cuando la enseñanza de las prácticas de lectura entra en conflicto con el tiempo escolar disponible -tensión que en este caso es máxima, por tratarse de una institución de jornada simple- y elaborar soluciones que contribuyan a concretar en la tarea cotidiana el propósito de formar lectores asiduos.

En relación con la tensión extensión-profundidad, esta docente profundiza una transformación que ya se insinuaba en las prácticas analizadas en el apartado correspondiente a “Atisbos de cambio”. Ella está convencida de que es necesario articular espacios de mayor control con otros de mayor libertad y está dispuesta a resignar parcialmente –sólo en relación con algunos aspectos de las lecturas electivas- el control de la comprensión de lo leído por sus alumnos. De este modo, intenta resolver las contradicciones de la lectura escolar, siempre inmersa entre lo obligatorio y lo electivo, entre la extensión y la profundidad.

⁴⁹ Retomaremos luego la cuestión de las prácticas de oralidad, cuya consideración como contenido de enseñanza sólo hemos encontrado en esta escuela.

Concebir y sostener condiciones didácticas como las creadas en relación con la lectura por la docente de 7° grado de la Escuela N parece ser posible sólo en el marco de una institución donde la reflexión sobre la enseñanza constituye un eje de trabajo crucial para el ED y para varios de los docentes que la integran. Probablemente, en instituciones en las que predomina el control –como las mencionadas en “Prácticas instituidas” y en “Atisbos de cambio”- resignar el control sobre algunos aspectos de la enseñanza podría ser vivido como una amenaza, como si fuera equivalente a renunciar a enseñar. Las posibilidades de un docente de sostener sus convicciones –y también sus interrogantes- parecen ser potenciadas o minimizadas, según la mayor o menor sintonía que establezcan con las concepciones predominantes en la institución en la que desarrolla su trabajo.

Prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura

Una de las limitaciones de las situaciones de escritura que hemos analizado en los apartados anteriores –“Prácticas instituidas” y “Atisbos de cambio”- consiste en proponer la escritura con independencia del contexto de comunicación que, en la práctica social, opera como parámetro para el ajuste y la adecuación de las producciones. Uno de los rasgos que distingue las prácticas de enseñanza de la escritura a las que nos referiremos a continuación es –precisamente- la posibilidad de considerar ese parámetro, de poner en primer plano las condiciones de producción de los textos.

Al analizar las carpetas de los alumnos de 7° de la Escuela N, se encuentran varias actividades ilustrativas de la forma en que la docente concibe la enseñanza de la escritura. En una de ellas, los alumnos tienen que escribir un informe de investigación sobre una experiencia directa que han realizado, para lo cual buscarán información en la biblioteca de la escuela. La docente indica que, al elaborar el informe, tomen en cuenta al *receptor* –los alumnos de los otros grados, porque el informe se incluirá en la cartelera, y el director, quien lo ha solicitado-, *el registro lingüístico que van a usar, la persona gramatical adecuada para producir el texto*. Les pide también que piensen sobre *el orden en que puede aparecer la información*. Y que en el momento de la revisión *traten de posicionarse en el lugar del lector*. Además, la maestra explicita algunos aspectos que no pueden descuidar al revisar, tales como la puntuación y el uso de conectores. Después de ofrecer una actividad en la que los alumnos tienen que reponer conectores en un texto, les pide que revisen sus informes centrándose en la forma en que han usado ellos mismos los conectores y haciendo las modificaciones pertinentes –es una revisión focalizada en un contenido específico-. En este ejemplo, se observa una práctica cercana a la producción de un texto fuera de la escuela, que enfrenta a los alumnos con los problemas que es necesario resolver para que el texto sea eficaz. Además, se plantea una situación de reflexión sobre el lenguaje a propósito de una de las dificultades que ofrece el texto que se han propuesto elaborar.

En muchas otras propuestas de escritura de las carpetas de 7° están presentes recomendaciones generales acerca de qué aspectos tener en cuenta mientras se está produciendo un texto. Entre las recomendaciones formuladas por la docente se encuentran, por ejemplo: *respetar la puntuación, utilizar oraciones cortas* (cuando esto es adecuado al género, porque están produciendo un instructivo), *usar conectores* (e incluye un listado de los que considera adecuados). Está claro que la maestra anticipa

las posibles dificultades de las producciones y brinda a los alumnos alternativas para solucionarlas.

Por otra parte, en la entrevista sostenida con ella, la docente afirma explícitamente que considera la revisión como un proceso constitutivo de la escritura y –al mismo tiempo– señala dificultades que se le plantean para lograr que los alumnos asuman la necesidad de revisar por sí mismos sus producciones⁵⁰:

“Lo que más cuesta es la escritura, la escritura da mucho trabajo [...] están armando como un diario de [sus experiencias en] la escuela primaria y sí, hay correcciones permanentes. [...] No se puede poner una cosa con errores y eso también lo tienen que entender ellos. Después vienen y dicen: “Ah! ya terminé”, para ellos es un tema cerrado y cuando uno va y les dice: “Pero mirá, acá hay que corregir esto, no se entiende”. Recién contaron una anécdota unas chicas muy buenas y que escriben muy bien y sin embargo el sujeto pasaba de “Gastón” a ser “la flauta” y era una cosa que no se entendía.” (Maestra de 7º, Escuela N)

Las últimas líneas de la cita anterior muestran claramente que esta maestra no considera el “escribir bien” como una aptitud que ciertos chicos tienen y otros no –concepción que hemos encontrado en otros casos–; por el contrario, ella sabe que todos –aun aquellos de los que podrían esperarse buenas primeras versiones– cometen necesariamente errores y que es trabajando sobre la escritura como se logra que los textos estén bien escritos.

En otro momento de la entrevista, cuando la maestra relata que –en algunos casos– pide a sus alumnos que hagan una revisión focalizada en la ortografía del texto que han escrito, se produce el siguiente diálogo:

“E: Hacés bastantes revisiones focalizadas en diferentes problemas...”

D: No hago bastante, estoy pensando ahora que debería hacerlo más focalizado. Sí, sí hago la aclaración: “Bueno, pero acá corregiste sólo la ortografía, a ver, fijáte de nuevo ¿se entiende?, ¿se entiende el final?”, el desenlace si es un cuento.” (Entrevista a la maestra de 7º, Escuela N)

La disposición de esta docente a reflexionar sobre su práctica como enseñante es notable. En este caso, es suficiente con una frase de una de las investigadoras del equipo –que no era una pregunta, sino más bien una apreciación basada en los señalamientos anteriores de la maestra, apreciación cuya validez se pretendía verificar– para generar en ella una reflexión crítica sobre su trabajo en escritura, en particular sobre la frecuencia con que plantea a sus alumnos una situación de enseñanza (la revisión de los textos haciendo énfasis en cierto aspecto específico) y sobre los contenidos que selecciona para trabajar en el marco de tal situación. Para esta docente, la tarea de enseñar es indudablemente objeto de reflexión a partir del intercambio con otros; la enseñanza no es concebida como una actividad privada, sino como una actividad pública acerca de la cual es posible y productivo discutir.

⁵⁰ Es una dificultad que ha sido encontrada y analizada en diferentes investigaciones y experiencias didácticas, y que probablemente tenga su origen en la tradición escolar según la cual la atribución de corregir es privativa del maestro. Las representaciones sociales acerca de la distribución de roles entre el docente y el alumno en relación con los contenidos de la enseñanza están presentes en el aula, aun cuando se hayan creado condiciones didácticas para favorecer que los alumnos se desempeñen como escritores (Lerner, 2001). Seguramente, es necesario afinar las condiciones que permiten devolver a los alumnos su parte de responsabilidad en la revisión de sus propias producciones.

La docente detecta problemas que enfrentan sus alumnos al escribir –problemas genuinos, que constituyen desafíos para todos los que escriben, no sólo para los niños- y trabaja sobre ellos. Uno de estos problemas es ajustar la producción al género o subgénero del texto que se pretende escribir⁵¹:

“Claro, el año pasado tuve que trabajar mucho el final del cuento porque venían bárbaro y se ve que se cansaban y todos morían ahí, y yo decía: “No”, no parecían cuentos de 7°.” (Maestra de 7°, Escuela N)

“Hicimos cuentos de ciencia ficción en computación y la profesora estaba armando una página de Internet para que pudieran ellos también después ingresar y ver sus cuentos, claro, eso requiere también un trabajo de... no sólo de escritura, de corrección, de, bueno, que se atengan a lo que es la ciencia ficción además porque la consigna era ciencia ficción.” (Maestra de 7°, Escuela N)

En algunos casos, con el propósito de circunscribir alguno de los problemas que se plantean sistemáticamente a los alumnos al escribir y trabajar específicamente sobre él para pensar en los recursos lingüísticos que permiten resolverlo, la maestra propone actividades restringidas de textualización:

“Yo les di trabajos donde estaba planteado un texto con repeticiones y tenían que reescribirlo sin repeticiones. Yo les daba pautas de qué recursos podían utilizar para no repetir, que eran los que habíamos visto durante todo el año. Después -en este grado- creo que hicieron también varias ideas, con cosas que yo traje de un libro de Lengua. Varias ideas, tenían que armarlas para conformar un texto de tres párrafos, también intentando no repetir.” (Maestra de 7°, Escuela N)

Estos “ejercicios de escritura” se ubican en la frontera entre la escritura propiamente dicha y la reflexión-sistematización sobre el lenguaje. Las situaciones auténticas de escritura, en cambio, aparecen siempre en el marco de proyectos de interpretación-producción de textos.

Los proyectos constituyen una modalidad organizativa especialmente adecuada para dotar de sentido a la escritura, porque permiten generar condiciones fecundas para que los alumnos asuman un propósito comunicativo –además del propósito de aprender a escribir- y se dirijan a un público específico.

Antes de profundizar en el interés que reviste -para el aprendizaje de todas las prácticas del lenguaje- el trabajo con proyectos en la escuela N, puntualicemos los aspectos esenciales que la maestra de 7° contempla en relación con la escritura. Para ella, enseñar a escribir significa:

- Proponer situaciones de escritura de modo sostenido y con sentido, en un contexto real de comunicación: una cartelera de aula, una antología de cuentos, una campaña publicitaria para prevenir accidentes.
- Crear condiciones que permitan identificar las restricciones de la escritura en función del contexto de comunicación y del género o subgénero al que pertenece el texto que se está produciendo.

⁵¹ Como veremos enseguida, la producción de estos textos está contextualizada en el marco de proyectos.

- Generar condiciones para que los alumnos sean lectores intermedios de los textos producidos por sus compañeros, es decir, que desempeñen el papel de “interlocutores válidos” que pueden hacer aportes al texto antes de que éste llegue a sus destinatarios finales-. La docente parece ser conciente de cuánto se aprende sobre la escritura cuando se revisa la escritura de otro –o con otro-. Al mismo tiempo, comunica que la escritura necesita revisión y que se objetiva cada vez más, en la medida en que se garanticen ocasiones para ejercerla.
- Ofrecer situaciones centradas en la reflexión sobre un problema específico, seleccionado entre los confrontados en diferentes situaciones de escritura, con el objeto de comenzar a sistematizar los recursos lingüísticos a los que se puede apelar para resolverlos (recursos que permiten evitar reiteraciones innecesarias, despejar ambigüedad en los referentes, etc.). Se amplía así el espectro de estrategias y recursos que pueden ponerse en acción, se elaboran progresivamente herramientas que permiten a los alumnos progresar como correctores de sus propias producciones.

No es casual que encontremos estas condiciones para la escritura precisamente en una escuela cuyo equipo directivo pone en primer plano la orientación de la enseñanza. El tipo de situaciones que esta docente garantiza no está presente en las otras escuelas estudiadas. Quizá porque las prácticas vinculadas con el ejercicio pleno de la escritura no constituyen un contenido instituido de enseñanza. Quizá porque para enseñar a ejercerlas se necesita una fuerte reorganización del tiempo de enseñanza que exige reformular:

- la comunicación de los contenidos,
- la organización de los alumnos en la clase,
- la gestión de la clase que articula los dos aspectos mencionados.

Cuando estas tres dimensiones didácticas están naturalizadas –tal es el caso de las escuelas en las que predomina el control- es poco probable que se generen condiciones para pensar una transformación de las prácticas de enseñanza. No solo porque no hay conciencia de cómo estas dimensiones afectan la tarea, sino porque reformularlas implica repensar de modo considerable las prácticas instituidas, en general concebidas como económicas y no sujetas a transformación histórica.

Los proyectos y las transformaciones en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

Como anunciáramos en el punto anterior, los proyectos constituyen una de las modalidades organizativas utilizadas en el 7° grado que estamos analizando –y en la escuela N en general-. Organizar las situaciones didácticas en proyectos que apuntan a la elaboración de un producto –una antología de cuentos, un periódico escolar, un informe de investigación, una selección de poemas...- dirigido a un público, que puede ser un destinatario específico o amplio, es una condición fundamental para hacer vivir en la escuela las prácticas del lenguaje.

En el caso de la escritura, la organización del trabajo en proyectos permite re-presentar en la escuela situaciones semejantes a las que tienen lugar fuera de ella, ya que, en la práctica social, la producción de un texto responde siempre a ciertos propósitos de su

autor: convencer, compartir, dar a conocer... El propósito y la forma en que éste se plasma en el escrito están estrechamente ligados a los lectores potenciales del texto que se está produciendo y por eso mismo la escritura supone un desdoblamiento del escritor, quien necesita colocarse alternativa o simultáneamente en el punto de vista del productor y en el del lector. Aún en el caso de las obras literarias, hay un “lector implícito” o un “lector ideal” involucrado en la producción (Eco, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1992; Cassany, 1989; entre muchos otros). Es por eso que, al instalar en el aula un propósito y un destinatario –real o potencial, único o múltiple- los proyectos hacen posible generar condiciones de producción que dotan de sentido a la escritura y que obligan a asumirla como una actividad recursiva: exigen un vaivén constante de la textualización a la revisión tanto de lo que se está escribiendo como del plan original, reformulado una y otra vez, al mismo tiempo que llevan a revisar poniéndose en el punto de vista del destinatario, es decir, evaluando en qué medida lo que se dice en el texto podrá ser comprendido por el lector y –sobre todo- en qué medida puede generar el efecto buscado (Kaufman y Rodríguez, 1993; Castedo, 1995; Lerner, 2001; entre otros).

Cuando, como suele suceder en las prácticas escolares instituidas, las producciones que se proponen a los alumnos tienen como único propósito la evaluación y como único destinatario al maestro, lo que los alumnos aprenden está muy lejos del proceso de producción que es imprescindible poner en acción cuando se escribe en el contexto social extra-escolar. Los alumnos no tienen entonces oportunidades para aprender a escribir.

Ahora bien, hacer vivir en la escuela auténticos procesos de escritura supone reorganizar el tiempo didáctico, supone distanciarse de la fragmentación que es típica de la enseñanza usual –es decir, de la correspondencia entre pequeños fragmentos del contenido y pequeños fragmentos de tiempo- para emprender un trabajo prolongado que conduce, a través de la recursividad de las operaciones involucradas en la escritura, a la elaboración de un “buen texto”, del mejor que los alumnos estén en condiciones de producir con la orientación del maestro.

Un cambio en la distribución del tiempo didáctico significa generar una transformación profunda de la enseñanza. Y esto es lo que sucede en la escuela N⁵², tal como lo evidencia la síntesis de los proyectos llevados a cabo en los dos grupos de 7° durante el año 2005⁵³:

Período	Unidad	Horas aproximadas
7 de marzo al 8 de abril	Nº 1: <i>Leer, hablar, escribir</i> . <u>Proyecto</u> : Una cartelera en el aula.	25 (Proyecto que se desarrolló durante todo el año actualizando la cartelera cada dos meses)

⁵² Al analizar el PEI de la escuela, puede constatar que los proyectos de interpretación-producción de textos están presentes en todos los grados.

⁵³ La docente tuvo la gentileza de hacernos llegar esta síntesis.

11 de abril al 20 de mayo	Nº 2: <i>La información y los textos expositivos.</i> <u>Proyecto:</u> Informe de investigación.	30 (Articulación con Ciencias Sociales. Elaboraron además informes sobre experiencias directas, realizados para la cartelera y en un caso, solicitado por el Director)
23 de mayo al 30 de junio	Nº 3: <i>Ficción y no ficción. La narración.</i> <u>Proyecto:</u> Antología narrativa para la biblioteca del aula.	30 (Elaborada con producciones de los alumnos)
1 de julio al 31 de agosto	Nº 4: <i>Convencer, argumentar. El texto apelativo.</i> <u>Proyecto:</u> Campaña de propaganda en la Escuela.	30 (Producción de afiches de propaganda y textos para ser presentados oralmente en otros grados)
1 de septiembre al 14 de octubre	Nº 5: <i>Relatos de ciencia ficción.</i> <u>Proyecto:</u> Adaptar un cuento para narrar a los más pequeños.	30 (Adaptación de cuentos clásicos infantiles al género. Se publicarán en la página de Internet de la Escuela)
17 de octubre al 30 de noviembre	Nº 6: <i>El lenguaje poético.</i> <u>Proyecto:</u> Una poesía para la despedida.	30 (Taller realizado con alumnos y padres)

Como puede verse, cada proyecto es sostenido a lo largo de un período prolongado - coexiste, por supuesto, con otras actividades de lectura y escritura que no forman parte de él-. Puede apreciarse también en el cuadro anterior que –además de dirigirse siempre a ciertos destinatarios, desde integrantes de la comunidad escolar hasta un público mucho más amplio cuando se trata de incluir la producción en una página de Internet- cada proyecto está centrado en el trabajo sobre un género: el relato de ciencia ficción, el poema, el informe... De este modo, se ponen en acción dos principios que orientan la enseñanza de las prácticas del lenguaje: *continuidad y diversidad* de propósitos y de géneros⁵⁴.

Los géneros discursivos constituyen un eje fundamental del trabajo en lectura y escritura en la escuela porque, en la práctica social, todo texto que se incluye en un acto de comunicación pertenece a un género. Para Bajtín (1982),⁵⁵ “Los géneros del

⁵⁴ Son principios establecidos en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, y sustentados en diversas investigaciones didácticas sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

⁵⁵ Bajtín (1982) es una referencia imprescindible en relación con los géneros discursivos. En cuanto a la relevancia didáctica de este concepto organizador, es fundamental considerar el artículo de Canelas-Trevisi (1999) y, en general, los trabajos producidos a partir de las investigaciones en Didáctica de las Prácticas del Lenguaje por el equipo de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

discurso organizan nuestro lenguaje de la misma manera que las formas gramaticales” y los géneros funcionan para el autor como “modelos de escritura” y para el lector como un “horizonte de expectativas” (Todorov, 1988; citado por Tolchinsky, 1993) Constituyen, además, un marco de referencia que orienta las intervenciones del docente para ayudar a los alumnos a mejorar sus textos –para que se parezcan a verdaderos cuentos, a verdaderos relatos de ciencia ficción...-, tal como hemos podido apreciar en algunas de las observaciones de la docente de 7° de la escuela N.

Ahora bien, producir textos de un cierto género supone haber hecho un trayecto lector importante por textos de autor de ese género. Es por eso que los proyectos de producción abarcan tanto la lectura como la escritura, es por eso también que, en la entrevista sostenida con ella, la maestra que elaboró y puso en práctica los proyectos citados nos hace notar que los niños leyeron cuentos de Ray Bradbury o poemas de Antonio Machado –por ejemplo- antes y durante la producción de cuentos de ciencia ficción o de la poesía que crearon como despedida de la escuela primaria.

Finalmente, algunos de los proyectos realizados incluyen el trabajo sobre una práctica del lenguaje cuyo reconocimiento como objeto de enseñanza es relativamente reciente: la oralidad. En relación con la campaña propagandística realizada en la escuela, por ejemplo, la docente nos dice:

“...Dentro de lo que yo planifico, bueno, a veces no, ya está todo dicho, pero otras veces hay posibilidades de elegir, de ver, bueno, en este caso en la campaña ellos podían elegir, no tenía que ser necesariamente un afiche, entonces podía..., hubo un grupo que hizo un video (después no lo pudimos ver porque la norma de la videocámara no era la misma de la que teníamos acá), podían ser charlas en los otros grados, que es lo que más les gusta, les encanta ir a los otros grados y hablar, porque ellos son los más grandes, así que se dividen en grupos de trabajo que se mantienen durante el tiempo que dura el proyecto y bueno, van viendo qué cosas van a hacer. Los afiches la mayoría hizo algún afiche pero no pusieron todas sus energías en el afiche, más que nada en lo que iban a decir, entonces lo que hicimos fue primero una presentación dentro del aula, cada uno presentaba lo que preparó, tanto material como lo que iban a decir, hacíamos, opinaban los demás grupos, opinaba yo, en algún momento entró también el director y también opinó, hizo sus críticas, y después los chicos fueron a los otros grados, a cada uno le tocaba uno o dos grados, y exponían.”
(Maestra de 7°, Escuela N)

Se prepara una exposición que, si bien está a cargo solo de los chicos que eligieron esta posibilidad entre otras propuestas por la maestra, involucra a toda la clase porque todos asisten como oyentes al “ensayo” que tiene lugar en el aula y ayudan con sus sugerencias a mejorar la presentación que se hará ante otros grados. La exposición, una situación comunicativa muy formal, ingresa así como objeto de enseñanza y aprendizaje. Y no es la única. En efecto, en otro momento de la entrevista, la docente señala:

“Generalmente, todos los años, me piden [los directivos] y hacemos un debate formal porque viene el director, la vicedirectora, los chicos se preparan, preparan un tema, a veces, el año pasado... Este año no lo pidieron, así que hubo debate más informal dentro de la clase y pequeños debates, no, algún debate grande tengo, no me acuerdo (...) El año pasado debatieron sobre Internet, el beneficio o no de Internet en los jóvenes, y se prepararon mucho para eso; el anterior debatieron... el tema de sociales que estábamos trabajando era los ferrocarriles, así que el debate fue si los ferrocarriles

debían estar en manos estatales o privadas, así que se prepararon más todavía que [en el caso de] Internet (era más abstracto para ellos), y hasta hicimos el debate en un acto que hubo con los padres que vinieron, abuelos, un abuelo se enganchó a debatir, ponemos un mediador, todo. (...) Hay que preparar los grupos, ponemos a hablar a los que quieren y a los que se desenvuelven y los demás tienen que estar apoyándolos, dándoles notitas, entregándoles algo, algún material para que muestren, para que puedan sostener su argumentación (...).”(Maestra de 7º, Escuela N)

Como puede apreciarse en las dos citas anteriores, la preparación de la exposición y del debate favorece la participación de todos –aunque a veces en roles diferentes- y supone una intensa interacción grupal. En algunos casos, los alumnos tienen oportunidad de elegir la producción a la que van a consagrar sus esfuerzos y, en todos los casos, pueden contar con la cooperación de otros –de sus compañeros y también de adultos externos al aula- y, al mismo tiempo, pueden defender lo que piensan ante los demás. Todas estas condiciones favorecen su autonomía como practicantes del lenguaje.

No es casual -ya lo señalamos- que esto suceda en la escuela N. La presencia de los directivos en las clases y su participación activa en ellas es habitual, como ya observamos con respecto a las situaciones de exposición y de debate. La impronta institucional es muy fuerte y se hace sentir en diferentes ámbitos.

Al analizar la entrevista con la docente de 7º, detectamos muchas referencias, realizadas en diferentes momentos, a rasgos institucionales que marcan su trabajo:

“En esta escuela:

- *...Se trabaja mucho la comprensión de texto.*
- *...Se trabaja mucho el poder expresar una idea, argumentar..”*
- *...La gramática se trabaja a partir del texto.*
- *...Los chicos por lo menos en el año tienen que leer 3 libros (...) es a elección de ellos, es elección libre y tratamos de que uno de los libros sea un clásico, algo reconocido...*
- *...Se trabaja mucho con el tema del resumen, tomar notas...*
- *...El director insiste mucho con (...) analizar el origen de las palabras (...) ver el prefijo, trabajamos mucho con prefijo este año.*

La problematización de la enseñanza es un rasgo que atraviesa toda la institución, las aulas no son aquí un ámbito privado de cada maestro, la escuela es concebida como un espacio público de discusión acerca de los problemas didácticos, como un espacio de formación permanente.

Para mostrar de qué modo se hace posible tal espacio en una escuela de jornada simple -que, además, tiene muchas secciones de grado y muchos maestros-, seleccionemos sólo un ejemplo ilustrativo, extraído de la primera entrevista sostenida con el equipo directivo:

“Nosotros fuera de las reuniones que tenemos de personal, todos los viernes tenemos una mini- reunión de 10 minutos en cada turno donde se van tratando algunos temas, después las jornadas de organización institucional y después reuniones así por pares de maestros (...) así es lo más operativo aunque es más desgastante (...). Después sí se trabaja mucho en el mes de febrero, en el mes de febrero trabajamos mucho con eso, dedicamos mitad del tiempo para el boletín abierto pero la otra mitad para trabajo entonces ahí sí, ahí se puede trabajar más, por lo menos puedo hacer tres o cuatro reuniones y bastante densas, ¿no?. Ahí sí se puede trabajar, es el mes que más uno cubre (Director, Escuela N).

Y luego:

[Este mes de febrero] hicimos un taller de textos difíciles, uno que habíamos empezado en diciembre sobre resumen, los documentos, más que nada trabajamos con los documentos, con la presentación del documento, viste, de oralidad... Que... bueno, lo habíamos bajado pero no daba para fotocopiarlo ni todo el mundo iba a leer semejante documento así que directamente hicimos como un tallercito con actividades, trabajando con conocimientos previos para después abrochar ahí y discutir algo del documento, por ejemplo la fotocopia de la hoja que trabaja lengua standard, una vez que ellos habían establecido qué era lengua standard, habíamos trabajado sobre variedades, ese es un tema muy interesante, ¿no?...” (Vicedirectora, Escuela N)

A pesar de las dificultades que existen para ello en las escuelas de jornada simple, este equipo directivo consigue generar tiempo común para discutir en el grupo de docentes diferentes aspectos y contenidos de la enseñanza. Se hace evidente que también la incorporación de contenidos referidos a la oralidad ha sido asumida como una línea institucional y que, lejos de suponerse que los maestros deben estar ya preparados para abordar cualquier contenido, se abren espacios de formación que permitan a todos prepararse para enfrentar nuevos desafíos de la enseñanza.

Además, como señalamos anteriormente, el equipo directivo recurre a la circulación de material bibliográfico para plantear o fundamentar la discusión sobre cuestiones que considera relevantes. Y estos materiales no se reducen a las producciones curriculares – aunque éstas parecen predominantes- sino que abarcan artículos referidos a temas educativos en debate: por ejemplo, en el curso del 2005 y a raíz de comentarios de los maestros acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos provenientes de sectores humildes que pueblan la escuela (sobre todo en el turno de la tarde), se distribuyó a los docentes una síntesis de un artículo crítico sobre la noción de “educabilidad”⁵⁶ y se propició la discusión sobre la cuestión. Una muestra indudable de la multirreferencialidad reinante en la escuela –aunque muchas veces se haga presente a través de la mediación de los integrantes del equipo directivo-.

Asomémonos ahora a la perspectiva de los docentes acerca de la institución y de su énfasis en la profundización de la formación profesional de sus integrantes, a través de lo que nos dice la maestra de 7°:

“Es una escuela que te da, sí que me enseñó, aparte acá los directivos... es gente muy capacitada y que se esfuerza por capacitar al otro y no paran un minuto, y también, bueno, ellos... también hay una exigencia, ¿no?. Yo por momentos realmente quiero estar en una escuela más relajada, con menos alumnos, no porque no vaya a trabajar (...) Yo comparto bastante la modalidad y lo del Prediseño no es que lo haga porque lo

⁵⁶ Se trata del artículo de Ricardo Baquero publicado en Novedades Educativas.

dice el Prediseño, si hay algo que no me convence seguramente no lo haría o a lo mejor lo paso de largo y no me doy cuenta que no lo estoy haciendo como corresponde... Pero sí, yo pienso que la escuela, creo que la mayoría lo siente así, yo en esta escuela aprendí mucho y la gente que viene acá de paso dice: "Nunca me pasó esto, nunca vi algo igual". El año pasado que tuvimos reuniones sobre lengua, literatura, para leer, sí..." (Maestra de 7º, Escuela N)

Además de apreciar la escuela como ámbito de formación, la docente hace notar su autonomía en relación con los lineamientos marcados tanto por la dirección como por el Diseño Curricular, una referencia que es central en esta institución: "si hay algo que no me convence, seguramente no lo haría". Si bien en la escuela el ED ejerce fuertemente su papel de orientación –lo cual, seguramente, representa una presión para los docentes– es indudable también que los maestros están habilitados para discrepar y para argumentar a favor de sus propias posiciones.

La maestra entrevistada se explaya –por ejemplo– sobre un debate persistente entre directivos y docentes en relación con el uso de libros de texto:

"Ese es un dilema el que tenemos (...). En esta escuela no se piden libros de texto (...), la idea es que no haya libros de texto, único ni no único. (...) Los papás reclaman mucho el libro, los maestros también reclamamos el libro, pero bueno, siempre hay una explicación de parte de la dirección que supera nuestros argumentos y no tenemos más que aceptarlo (...) Lo debatimos bastante, es más, yo en un momento lo planteé y me autorizaron y tampoco lo pedí porque era como el único grado que iba a pedir libro, me parecía que no me iba a favorecer el trabajo de libro a mí en 7º, bueno. Este año, a pedido de los papás, que están muy enojados porque nunca habían tenido un libro, sobre todo no en lengua (...), los chicos tienen libro [de texto]. Esta propuesta del Prediseño de no encasillarnos en un libro único acá se tomó como que los chicos no tengan su libro, que vengan a investigar a biblioteca, y es un poco difícil porque no todos los chicos vienen a biblioteca, porque hay muchos que tienen acceso a Internet o a enciclopedias importantes en sus casas y otros que no, y bueno, se nos hacía difícil. Este año propusimos, yo propuse algunos nombres de libros y es cierto que no abarcan todos los temas de Ciencias Sociales pero sí una gran parte y pueden ser de ayuda al chico, es una guía, y no necesariamente tiene que encasillarse en ese libro. (...) Yo considero que para el chico es importante tener su libro, acá hay algunos que lo tienen, yo lo tengo en mi libro, es una referencia, que con toda la crítica que uno puede hacerles a los libros de estudio, para mí es una referencia muy importante. Yo uso un libro para trabajar con ellos entonces no veo por qué no ellos podrían tener su libro, con todas las falencias, con todo lo que le falte, con todo lo que le sobre. (...). Sí, seguimos discutiendo todos los años, bueno, ellos [los directivos] no se van a sorprender porque yo, todos lo hablamos con ellos. (...) Yo sé que los chicos que lo compraron lo usaron por lo tanto como me resultó lo voy a volver a pedir, porque a pesar de todo la dirección me da esa libertad y así siento que como estuvo planteado este año, no como bibliografía única, funcionó, así que el año próximo lo voy a encarar de otra manera, tratar de que cada uno tenga su libro, prestado, el papá de un primo, comprado, usado, nuevo, no importa, total ninguno cubre todos los temas, pero que tenga su libro, me parece que es importante en Sociales y después lo voy a ir incorporando en Lengua. (...) En Lengua yo veo la necesidad cuando, por ejemplo... ¿por qué no para las reglas ortográficas?, si el chico tiene un inquietud y no me acuerdo cómo se escribe y él tiene como en estos casos un glosario, yo lo uso porque voy por orden alfabético y bueno, acá no sé si está lo de ortografía, en este creo que está lo de ortografía, pero acá hay un glosario de gramática, los verbos (...) porque en algún momento los verbos los trabajo con los textos, con el tipo de texto que estoy usando, pero en algún momento hay que... [mirar el paradigma verbal, acota la

entrevistadora]. *Claro, entonces, ¿por qué no tenerlo? O cuando [hay que] formalizar, bueno, qué es un cuento, qué es una poesía..., los chicos empezaron a decir, sí, sabemos, ahora a ver qué dicen los libros de esto.*” (Maestra de 7º, Escuela N)

El debate que se sostiene en la escuela obliga a explicitar y afinar progresivamente los argumentos de parte y parte, al mismo tiempo que hace posible ir explorando diferentes soluciones de compromiso, intentos de conciliación de las posiciones divergentes: “como estuvo planteado este año, no como bibliografía única, funcionó”; “el año próximo lo voy a encarar de otra manera, voy a tratar de que cada uno tenga su libro, prestado, de un primo, comprado, usado, nuevo, no importa, total ninguno cubre todos los temas, pero que tenga su libro”. La docente señala, además, que todos los maestros hacen oír su voz –“ellos [los directivos] no se van a sorprender porque yo, todos lo hablamos con ellos”-, que no es fácil rebatir los argumentos de la dirección pero que, cuando las opiniones divergentes son fundamentadas, el equipo directivo las acepta, aunque la discusión sigue vigente. Una prueba palpable de que, en la escuela N, las prácticas de enseñanza están des-naturalizadas y son siempre problematizadas, de que las decisiones didácticas –lejos de ser privadas- son en muchos casos objeto de pública discusión.

Es así como el análisis de la enseñanza en Prácticas del Lenguaje revela el entramado postulado en relación con las escuelas cuya gestión directiva está centrada en la orientación de la enseñanza. Problematicación, publicidad de la actividad enseñante y multirreferencialidad están presentes, cada día, en las prácticas de lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en la escuela aquí analizada. Un entramado estrechamente ligado con la reflexión sobre el quehacer en el aula, que favorece la elaboración de argumentos para sustentar la acción, que propicia la autonomía intelectual de maestros y alumnos.

III. 3.2. La reflexión sobre el lenguaje

Nuestro estudio permitió analizar, en primer lugar, prácticas instituidas que apuntan a la enseñanza de la gramática –más que a la reflexión sobre el lenguaje- en el interior de las cuales puede detectarse cierta diversidad; en segundo lugar, prácticas que evidencian cambios pero éstos resultan tan tenues que pueden ser considerados como una variación sólo aparente de lo instituido y, en tercer lugar, verdaderos cambios que –si bien son más incipientes y menos sostenidos que los registrados como tales en el caso de las prácticas del lenguaje- pueden ser considerados como transformaciones en el sentido de que efectivamente propician la reflexión que se genera en el contexto de la lectura y de la escritura.

III.3.2.1. Prácticas instituidas

La enseñanza de la gramática tiene una larga tradición escolar. La mayoría de los maestros privilegia en el momento de su enseñanza los niveles morfológico y sintáctico y, en especial, ponen énfasis en el análisis sintáctico de oraciones y en la clasificación de las palabras.

Incluiremos aquí dos casos muy diferentes, que en cierto modo ponen de manifiesto los extremos entre los cuales oscila la enseñanza de la gramática en aquellas de las escuelas estudiadas cuyo trabajo responde predominantemente a las prácticas instituidas.

El primer caso es el de la escuela D, donde la gramática ocupa un lugar central en las carpetas de los alumnos y el tratamiento que se hace de los contenidos gramaticales adquiere invariablemente un carácter de ejercitación mecánica.

En efecto, en las carpetas de los niños de 5º y de 7º grado, los ejercicios referidos tanto a las clases de palabras y su morfología como al análisis sintáctico de oraciones descontextualizadas ocupan un espacio privilegiado.⁵⁷

En la carpeta de 7º grado, por ejemplo, aparecen cinco clases consecutivas en las que los niños trabajan sobre una categoría de palabras: el sustantivo.

1. el sustantivo y sus modificadores;
2. concordancia entre sustantivo y adjetivo;
3. completar un cuadro de doble entrada, haciendo corresponder sustantivos y adjetivos que “puedan ir juntos”;
4. sustantivos derivados de adjetivos; concretos y abstractos. Prefijos y sufijos.

En la quinta clase se trabaja sobre los femeninos y plurales no regulares. Luego, se da la consigna de producir un diálogo utilizando las palabras en cuestión. Entre los textos escritos por los niños a partir de esta consigna, encontramos diálogos como el siguiente⁵⁸:

Shajar: ¿De qué trabajas?

Mariana: No trabajo, soy una heroína.

Shajar: ¡Oh, disculpe su majestad!

Mariana: Bueno, no es para tanto

Shajar: ¿Y tus amigas de qué trabajan?

Mariana: Bueno, Meyen es actriz y Rocío es reina.

Shajar: ¿Y tenés alguna crisis?

Mariana: Sí, tengo una

Shajar: ¿Qué tipo de crisis tenés?

Mariana: No que Hanson X se quiere vengar de mí

Shajar: Yo soy Hanson X y hoy me voy a vengar de ti

Mariana: ¡No!

(Carpetas de alumnos de 7º, Escuela D)

La inclusión obligatoria de ciertas palabras en la producción de un texto, además de ser un procedimiento completamente ajeno a cualquier auténtica situación de escritura, no conduce a la reflexión sobre las palabras invariables en número (como “crisis”) ni sobre la formación de femeninos irregulares (héroe/heroína, por ejemplo). ¿Cuál será la intención de la docente al proponer esta actividad, de la cual resultan irremediabilmente “textos” más bien incoherentes?⁵⁹ ¿pensará quizá que la única manera de asegurarse del aprendizaje de los niños y controlarlo es pedirles que repitan

⁵⁷ Al comparar las carpetas de 5º y 7º, es sorprendente detectar que en ambos grados se repiten los mismos contenidos enseñados, sin que se observe una profundización a medida que se avanza en la escolaridad. Es sorprendente porque, como se recordará, esta escuela se caracteriza por tener una organización departamental que supuestamente “vigila” que esto no suceda.

⁵⁸ Se ha normalizado la ortografía.

⁵⁹ El efecto cercano a lo cómico que se puede sospechar en el texto transcrito no ha sido producido concientemente por los autores, es una consecuencia casual de la necesidad de incluir determinadas palabras en el texto.

la escritura de la palabra en un contexto diferente?. Sea como fuere, no es éste el tipo de ejercicio que puede propiciar la reflexión sobre el lenguaje.

Por otra parte, los maestros de 5° y de 7° grado de esta escuela proponen de manera frecuente y sistemática oraciones descontextualizadas para analizar sintácticamente. Según se evidencia al observar lo que queda registrado en las carpetas, el procedimiento de enseñanza seguido por los docentes es el siguiente: comienzan por la institucionalización del contenido y luego proveen ejemplos sobre los cuales los niños tendrán que aplicar la explicación previamente institucionalizada.

En general, la práctica de analizar oraciones parece poseer un fin en sí mismo, en lugar de ser tratada como un medio que permita enlazar los conocimientos sobre la lengua con la práctica de la lectura y de la escritura. Aparece siempre según el modelo explicación-ejercitación y, en consecuencia, no se reserva ningún lugar a la reflexión por parte de los niños.

Muy diferente es el caso de la maestra de 7° grado de la escuela S, a pesar de que también presenta oraciones descontextualizadas para enseñar análisis sintáctico. Tiene un manejo muy sólido de los contenidos y, seguramente a causa de su formación “clásica”, más cercana a la llamada “gramática tradicional”, ella articula consistentemente dos criterios de análisis: el criterio semántico y el sintáctico.

Además, si bien no puede decirse que los contenidos que enseña estén directamente vinculados con problemas surgidos de las prácticas de lectura y escritura, esta docente intenta constantemente restituir el sentido que tiene saber analizar sintácticamente para ejercer tales prácticas. Lo hace a través de sus explicaciones, mucho más extensas y fundamentadas que las encontradas en otros docentes. Ella no pierde oportunidad de explicitar las razones por las cuales es valioso aprender sintaxis, tal como puede observarse en estos ejemplos extraídos de sus clases:

*“M: Pero refiriéndonos al análisis sintáctico yo había traído una notita, un artículo que había recortado del diario y que nos muestra muy a las claras **para qué, por qué tenemos en cuenta la sintaxis cuando hablamos, cuando escribimos**. Y mucha gente se equivoca al cambiar el orden de las palabras, inclusive yo esto se los dije cuando contestan en Sociales, cuando contestan las guías, que tienen que elaborar las respuestas, que según qué parte pongan primero obedecería a una pregunta o a otra, ¿entienden?”* (Observación 7° grado, Escuela S)

“M:...Si nosotros hablamos mal escribimos mal, no se comprende, y por eso es que muchas veces cuando analizamos estructuras tenemos que saber cuáles son las estructuras de más peso dentro de esas estructuras, qué nos interesa.” (Observación 7° grado, Escuela S)

Aunque no podamos estar de acuerdo con la relación establecida en este último ejemplo –como las situaciones de oralidad y las de escritura son diferentes, una forma lingüística puede ser adecuada en un caso y no serlo en el otro–, es indudable que la docente subraya que el estudio de la estructura de las oraciones está al servicio de las prácticas del lenguaje.

Por otra parte, como sostiene sin cesar el propósito de que sus alumnos aprendan, explica en profundidad e intenta relacionar todo el tiempo con otros temas, no

necesariamente escolares. Veamos algunos ejemplos, en los que vincula el concepto sintáctico de “núcleo” con el uso de este término en otros contextos:

“M: Cuando hablamos de núcleos, hablamos de núcleos como parte principal de algo, ustedes ya vieron el núcleo de las células, ¿sí?, ya vieron el núcleo de la tierra, entonces cuando nosotros tenemos frente a nosotros una oración tenemos dos partes principales en las oraciones bimembres que son, ¿cuáles son esos dos miembros de la oración bimembre?” (Observación 7º grado, Escuela S)

Después de haber comparado el núcleo de una estructura sintáctica con el de la célula, establece una analogía entre el análisis sintáctico de los constituyentes de la oración y el que puede hacerse del funcionamiento de una institución:

“M: ¿Cuáles son esos dos miembros de la oración bimembre?”

A: Sujeto y predicado.

Algunos: Sujeto y predicado.

M.: Sujeto y predicado, pero cada una tiene su parte principal, así como en todas las organizaciones, como en la escuela, como en cualquier institución, hay una parte principal y están las personas que colaboran a su alrededor, que en el caso de la gramática son los modificadores, entonces tenemos el núcleo del sujeto, tenemos el núcleo del predicado y a su alrededor trabajando todos los demás.” (Observación 7º grado, Escuela S)

Del mismo modo, para explicar la subordinación, alude a las relaciones jerárquicas en una situación social:

“...Fíjense chicos, por qué decimos, tienen idea de lo que es subordinación porque sabemos el nexa subordinante también, está subordinado, quiere decir que tiene alguien por encima que es más importante, que es el núcleo, en este caso son dos núcleos a los que tiene que subordinarse, el núcleo del predicado, el verbo, y el núcleo del sujeto, de ese sustantivo. ¿Está claro?” (Observación 7º grado, Escuela S)

El contenido se va desarrollando paulatinamente: la docente introduce en cada intervención una nueva información, al mismo tiempo que promueve que los alumnos expliciten otros saberes acerca del tema -aun cuando en muchos casos no estén estrictamente relacionados con la cuestión que se está tratando-. Es lo que ocurre en el siguiente fragmento, en el que repasa aspectos morfológicos y semánticos -modos y tiempos verbales-, cuando el contenido central que está enseñando es el verbo copulativo:

“M: Bueno, ahora me escuchan un poquito. Si yo digo “un gato come”, “un gato come” ¿cuál es la acción del gato?”

Todos: Come.

A: Comer.

M.: ‘Come’, ¿en qué tiempo está?”

Algunos: Presente.

M: Tiempo presente, ¿de qué modo?, ¿de qué modo?”

(No responden)

M.: ¿De qué modo?, subjuntivo, indicativo, imperativo.

A: Indicativo.

M: ¿Modo?”

A: *Indicativo.*

M: *Indicativo, modo indicativo: 'un gato come'. 'Nosotros salimos', ¿entendemos acá lo que queremos decir?*

Algunos: *Ssí.*

M.: *Sí, 'salimos', del verbo salir, ¿qué terminación?, ¿1º, 2º, ó 3º?*

A: *3º.*

M: *Tercera terminación porque termina en 'ir' el infinitivo. Bueno, acá tenemos dos verbos, estos verbos tienen una idea concreta, sabemos de qué se trata, entonces estos verbos son los que se llaman verbos...*

A: *no copulativos.*

M: *No copulativos, bien, éstos son no copulativos.*" (Observación 7º grado, Escuela S)

Durante la clase, la docente va verificando todo el tiempo lo que los alumnos han comprendido. Algo similar sucede al terminar de dictar una definición:

"M.: *'...de un predicativo obligatorio', punto. ¿Qué subrayarían, chicos, en esto que les dicté?*

Algunos: *Predicativo obligatorio.*

M.: *Muy bien, subráyelo. Y abajo ponemos: '...los principales son', 'los principales son...', dos puntos, 'ser, estar, permanecer, etc.', 'aunque', 'aunque', 'aunque hay otros que también', 'que también pueden funcionar como tales', dos puntos⁶⁰. Cuando digo 'como tales', ¿quiénes son esos 'tales'?"* (Observación 7º grado, Escuela S)

Lo que sigue es una secuencia para aclarar a qué se refiere la palabra "tales", a partir de la cual tiene una nueva oportunidad para revisar lo visto en la hora anterior:

"A: *Lo verbos.*

M.: *¿Qué verbos?*

A: *Todos los copulativos.*

M.: *¿De qué estamos hablando?, ¿de qué verbos estamos hablando?*

A: *Ser, estar, permanecer.*

M: *Sí, pero en general ¿esos eran verbos?*

A: *Predicativo obligatorio.*

M: *¿Qué verbos?*

Algunos: *Copulativos.*

M.: *Copulativos, entonces cuando digo 'como tales', ¿a qué me estoy refiriendo?*

Algunos: *A verbos copulativos.*

M.: *Muy bien, hay que comprender lo que se escribe ..."* (Observación 7º grado, Escuela S)

Sin embargo, esta extensa explicación acerca de los verbos copulativos y la necesidad del predicativo obligatorio se ejemplifica solamente con dos oraciones, a las que se vuelve en pocas oportunidades durante la clase, de tal modo que la explicación no queda explícitamente enlazada con los ejemplos.

⁶⁰ Hay que hacer notar que un tiempo considerable de la clase se ocupa en dictar, ya que la carpeta es considerada en este grupo –la docente lo subraya con frecuencia– como una fuente de conocimientos a la cual los alumnos podrán recurrir en la escuela secundaria. Lo que se registra en la carpeta debe quedar entonces bien escrito y organizado. La preocupación por el éxito de los alumnos al comenzar la escuela secundaria y también en su trayecto posterior en ella es –como se ha señalado anteriormente– una característica saliente y compartida en la escuela S.

Frente a la manifiesta incomprensión de uno de los alumnos, la docente recapitula la información que ha brindado:

*“M: Bueno, es un predicativo obligatorio porque si yo no pongo la palabra **cerrada** (se refiere a la oración que han analizado: **La casa permanecía cerrada**), no entiendo cómo está la casa, cómo permanecía, entonces decimos que es subjetivo porque además de estar, de ser modificador que agrega algo a **permanecía** también se refiere a la **casa**, fijáte, femenino, femenino, singular, singular, por eso es subjetivo, ¿está?, ¿sí?, de todas maneras lo vamos a anotar ahora, lo vamos a anotar y después van a trabajar solitos...”*(Observación 7º grado, Escuela S)

Esta última recapitulación dirigida a un alumno que no había logrado “seguir” toda la explicación da lugar a pensar que la docente cree que la evocación sintética y la institucionalización pueden ayudar a “recuperar” la comprensión de los que no han entendido⁶¹.

Finalmente, cabe señalar que en esta misma clase, referida a un contenido sintáctico, la docente incluye también un contenido morfológico: mientras está centrada en ir elaborando una definición del predicativo subjetivo obligatorio, al utilizar el término “bivalente” para referirse a uno de los rasgos que lo caracterizan, se ve llevada a hacer un desvío hacia la morfología de las palabras, tal como puede observarse a continuación:

*“M: Fíjense que esto [un predicativo] está formando parte del predicado, Sin embargo, no solamente tiene que ver con el verbo, porque me está diciendo cómo se quedaba, Sino que tiene que ver con el núcleo del sujeto porque fíjense un detalle, un detalle que podríamos decir morfológico: género masculino, número singular,’ intranquilo’, género masculino, número singular, tiene que ver con el núcleo del sujeto, o sea que decimos que es **bivalente** esa palabra. Bi, ¿el prefijo ‘bi’ qué significa?*

(...)

Algunos: Dos.

M: Dos. A ver, alguna otra palabra que empiece con el prefijo ‘bi’.

Algunos: Bisabuelo.

A: Bimembre.

M: Sí, ‘bimembre’, ‘bisabuelo’.

A: Bicicleta.

M: ‘Bicicleta’. ¿Qué más?

A: Bimestral.

M.: Bimestral.

A: Bimestre.

A: Bimotor.

M: Bimotor.

A: Bisnieto.

*M.: No, ‘bisnieto’, no. Bueno, además del prefijo ¿cuál es la diferencia?, **no todas las palabras que empiecen con ‘bi’ tienen prefijo.***

A: Bizcochuelo.

M: Biblioteca no, porque no significa dos. Si yo saco el prefijo y la palabra que me queda tiene significado quiere decir que era un prefijo, ahora, si yo a cualquier palabra que comience con ‘bi’ le saco ‘bi’ y no significa nada ese ‘bi’ no era prefijo. ¿Está claro?

⁶¹ No le falta razón, ya que ésta es una de las funciones de la institucionalización, según lo han mostrado investigaciones en Didáctica de la Matemática (Douady, 1984; Perin-Glorian, 1993) que seguramente la docente no conoce.

Algunos: Sí.” (Observación 7º grado, Escuela S)

Y más adelante, en la misma clase, se ocupa de la noción de equivalencia y del significado del prefijo “equi”:

“M.: Es un sustantivo, adjetivo o construcción equivalente, equivalente. Pero igual, paren un poco, no escriban, vamos a otra cosa, antes hablé de ‘bivalente’ que significaba dos, ahora dije ‘equivalente’, hay otro prefijo, qué prefijo es?” (Observación 7º grado, Escuela S)

Seguramente es la cercanía, accidental, entre los dos términos vinculados con “valer” lo que lleva a la docente a proponer esta reflexión.

“A: Equi.

A: Equi.

D: Si ‘equi’, ¿qué significará ‘equi’?

A: Igual.

M: Igual, muy bien, ‘equivalente’ significa igual, de igual valor. Nosotros sabemos que en Matemática se usa, o creo que lo usan, no sé si habrán dejado de usarlo porque yo hace muchos años que no doy Matemática pero, por ejemplo, cuando decíamos que dos es igual a dos, pero dos es equivalente a uno más uno o a dos por uno o a uno por dos, valen lo mismo. No son iguales porque ‘dos’ solamente puede ser igual a otro ‘dos’, ¿sí? Bueno, entonces hablamos de equivalencia ahí, y cuando decimos una construcción equivalente, por ejemplo, si yo digo, a ver.” (Observación 7º grado, Escuela S)

Finalmente, retoma el concepto de “equivalente” para relacionarlo con el análisis sintáctico:

“M: ¿Cómo? Si digo ‘un banco’, ‘una mesa de plástico’, ‘de plástico’ es la construcción, y si yo digo que es ‘una mesa plástica’, ‘plástica’ y ‘de plástico’ son equivalentes ahí. Estoy usando un adjetivo, estoy usando una construcción que equivalga a lo mismo, entonces esas son las palabras que ponemos para modificar y para agregar cosas al verbo, al verbo que es, ¿cómo es el verbo ese que necesita predicativo a la fuerza?, ¿cómo se llama?, ¿verbo cómo? (...)” (Observación 7º grado, Escuela S)

Los diferentes senderos por los que la maestra transita, alejándose provisoriamente del camino central que la lleva a enseñar el contenido elegido, podrían ser interpretados como digresiones –como un *irse por las ramas*–; creemos, sin embargo, que este ir y venir por diferentes aspectos del conocimiento gramatical se constituye en una reflexión sobre el lenguaje que atraviesa muchas de las actividades realizadas y constituye un invisible hilo conductor de sus clases. Los chicos la siguen en sus reflexiones lingüísticas, lo cual es realmente extraordinario.

Como se habrá podido observar al leer los fragmentos de clase, la maestra de 7º grado de la escuela S se caracteriza no sólo por sus sólidos conocimientos gramaticales⁶², no sólo por establecer permanentemente relaciones entre diferentes contenidos, sino

⁶² Conocimientos que corresponden a los dos modelos gramaticales históricamente seleccionados como objetos de enseñanza: la gramática tradicional y la gramática estructural.

también por asegurarse de que todos sus alumnos estén comprendiendo sus explicaciones y de que recuerden lo que deben haber aprendido. Es seguramente con este último objetivo que trae a colación una y otra vez todos los contenidos enseñados que pueden vincularse de alguna manera con lo que está enseñando en un momento dado –aunque tal vinculación la lleve a hacer algunas digresiones que la alejan provisoriamente del tema central-. Otro rasgo saliente de las prácticas de esta docente es el de justificar sus propias afirmaciones y pedir a los alumnos que justifiquen las suyas, así como el de relacionar el contenido que está enseñando no sólo con otros contenidos escolares sino también con conocimientos de la vida cotidiana.

Seguramente, a pesar de que no están incorporadas para nada en el trabajo las conceptualizaciones que los alumnos mismos podrían elaborar acerca de una lengua de la cual son expertos hablantes y a pesar de que ellos no tienen reales oportunidades para producir reflexiones propias porque la relación entre gramática y prácticas del lenguaje se establece sólo de manera declarativa, el énfasis en la comprensión por parte de sus alumnos y en el establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos deben producir efectos positivos en lo que los chicos efectivamente aprenden.

III.3.2.2. El “maquillaje” de las prácticas instituidas: el texto como pretexto para enseñar gramática

Los textos son utilizados, en algunas clases, para funciones diferentes de las que los incluyen en la práctica social: en lugar de –o además de– ser leídos o escritos, aparecen como punto de partida o como motivación para realizar ejercicios gramaticales.

Recordemos, ante todo, que en algunos casos –ya señalados en el apartado referido a lectura y escritura– la función fundamental que cumplen los textos en el aula parece ser la de lograr que los alumnos identifiquen sus partes: en lugar de indagar sobre la comprensión del contenido, es habitual encontrar al comienzo del cuestionario que suele administrarse después de la lectura una pregunta sobre la superestructura textual (*¿Qué clase de texto es éste?*).

En otros casos, que nos ocuparán ahora, los textos aparecen como *un maquillaje de las prácticas instituidas* para la enseñanza de la gramática. Los encontramos, en efecto, como recurso para enseñar categorías de palabras o para hacer ejercicios de análisis sintáctico.

Asomémonos en primer lugar a una clase en la que el texto parece ser una excusa para identificar una **categoría de palabras**. La clase tiene lugar en 6º grado de la escuela Q. La maestra ha elegido un texto polémico cuyo contenido se relaciona con los chicos que se encuentran en situación de calle (Ver Anexo. Texto 2). El criterio por el cual la docente lo ha elegido resulta difícil de establecer, pero es más difícil aún aceptar que no sea debatido luego de la lectura⁶³, y se lo utilice solamente para identificar una clase de

⁶³ Elegir un texto cuyo contenido es altamente polémico supone asumir –explícita o implícitamente– una posición acerca de la formación del lector. Si se intenta formar un lector crítico, habría que instalar en la clase interrogantes acerca del sentido de la historia que se narra, de las intenciones que pueden atribuirse al autor al narrarla, de la representación que el autor parece hacerse de los lectores potenciales y de sus posibilidades de identificarse con unos personajes o con otros. De este modo, la lectura adquiriría un

palabra, en este caso los adverbios, sin que medie ningún comentario acerca del contenido.

El texto se entrega a los alumnos, pero la actividad que se propone se centra sólo en las oraciones que poseen adverbios. Luego, se propone un ejercicio de completamiento: los adverbios se han eliminado y se han dejado los correspondientes espacios en blanco, que los niños tendrán que completar usando los mismos adverbios que figuran en el texto propuesto. Al limitarse a transcribir palabras que simplemente han tenido que localizar en el original, los niños no tienen la oportunidad de realizar una reflexión sobre el lenguaje. Después del reconocimiento, en la puesta en común de la tarea realizada, se irán clasificando semánticamente los adverbios encontrados, considerándolos como palabras aisladas y sin contemplar su valor en el texto del cual han sido extraídos.

En otras escuelas, hemos encontrado maestros que proponen subrayar los sustantivos que aparecen en una poesía -con rojo los que están en singular y con azul los plurales (5° grado de la escuela D)- o reponer los sustantivos de un cuento de Cortázar a partir de una lista dada y clasificar aquellos que no pertenecen al texto (6° grado, escuela N).

Con estas propuestas, cuando son sistemáticas, se comunica que las palabras no se relacionan con el sentido del texto como totalidad, porque la propuesta queda reducida a identificar a qué clase pertenecen, descuidando los posibles matices que cada una de ellas puede aportar al sentido global. Es así como el texto aparece como un mero recurso, y no como una unidad de comunicación en la que las palabras ofrecen claves para la interpretación de posibles significados.

En segundo lugar, el texto suele ser utilizado como punto de partida para trabajar el **análisis sintáctico**. En estos casos, el texto aparece al comienzo de la clase, y se plantea realizar con él una actividad que puede entenderse como una “motivación”, para pasar luego al análisis sintáctico.

La maestra de 6° grado de la escuela S, por ejemplo, suele proponer la lectura de un texto del cual extraerá luego algunas oraciones para analizar. En otros casos, el texto aparece como referencia sin estar efectivamente presente: en una de las clases observadas, por ejemplo, propone algunas oraciones y pide a los alumnos que identifiquen a cuál de todos los cuentos leídos hasta ese momento pertenece cada una de ellas; en un segundo momento, se analizan sintácticamente esas mismas oraciones.

Analizaremos a continuación una de las clases observadas en 6° grado de la escuela S, en la cual pueden reconocerse dos momentos bien diferenciados: uno en el que los alumnos deben ordenar una historia desordenada, el otro en el que deben clasificar algunas de las oraciones del texto según su estructura, en unimembres o bimembres, para más tarde analizarlas sintácticamente.

La tarea propuesta en primer lugar plantea un trabajo interesante para los alumnos, ya que se trata de poner en primer plano el sentido, para reconstruir la lógica interna del texto. El desafío de buscar la coherencia del texto lleva a los niños a releer una y otra vez los fragmentos ofrecidos por la docente y de este modo, logran advertir que ciertas

sentido formativo para los alumnos como personas. Al proponer leer el texto sin profundizar sobre sus posibles sentidos, se corre el riesgo de favorecer una posición a-crítica por parte del lector.

partes de la historia constituyen una secuencia necesaria –hay un único orden posible– mientras que en otras puede haber variaciones. La tarea da lugar a discusiones productivas entre los alumnos: dado que la maestra plantea el trabajo en pequeños grupos, se crean condiciones para que ellos puedan comentar con otros, escuchar las opiniones de sus compañeros, refutarlas... hecho que no hemos visto frecuentemente en las aulas⁶⁴.

Ahora bien, la actitud de la maestra pone de manifiesto que lo que sucede en la clase no coincide con lo que había previsto: hasta el momento de la puesta en común, ella parece pensar que la historia puede ordenarse de una única manera y es a partir de las propuestas de los alumnos como se va dando cuenta de que hay otros posibles modos de organizar el contenido del texto. Su sorpresa se manifiesta claramente cuando, en determinado momento, exclama: “¡*Es posible lo que están diciendo!!*”.

Sin embargo, si bien ella acepta las propuestas de los chicos al darse cuenta de que hay diferentes posibilidades para “armar” el texto, no genera reflexiones sobre los diferentes sentidos que se comunican al cambiar el orden ni sobre los diferentes efectos que estas variaciones producen en el lector –seguramente porque no las había previsto al planificar y la toman demasiado de sorpresa como para poder aprovecharlas, y quizá también porque no era éste su objetivo–.

Veamos ahora lo que sucede en la segunda parte de la clase, en la cual se utilizan las mismas oraciones del texto “armado” en la primera parte, pero ahora para distinguir oraciones bimembres y unimembres:

“M.: Yo voy a escribir algunas oraciones... (la maestra escribe las siguientes oraciones en el pizarrón):

‘Una mujer salió corriendo de la oficina del gerente’.

‘Se dirigió a una fuente de agua que había en el jardín del hotel’.

‘Un contingente de turistas llegaba en ese momento’.

‘¡Socorro!’.

‘¡Auxilio!’.

M.: Bueno, vamos a ver, yo puse cinco oraciones ahí. (Alguien silba, los chicos van haciendo silencio). Puse unas oraciones, vamos a ver. ‘Una mujer salió corriendo de la oficina del gerente’, es una oración cómo.

Algunos: Bimembre.

M.: Bimembre, ¿por qué es una oración bimembre?

A: Porque tiene sujeto y predicado.

A: Porque tiene núcleo y predicado.

M.: ¿Podés dejar de comer (nombra a un alumno), por favor? Es una oración bimembre. Es una oración bimembre ¿por qué?

A: Corriendo⁶⁵.

A: Tiene núcleo verbal.

M.: Tiene núcleo verbal. ¿Cuál es el núcleo verbal?. ¿Por qué es una oración bimembre?

Algunos: Porque tiene sujeto y predicado.

M.: Se puede separar en sujeto y predicado. (La maestra le indica a una alumna moviendo el brazo en dirección al pizarrón que pase a resolver el ejercicio. La alumna

⁶⁴ La actividad que reseñamos aquí es realizada por la misma docente que, en la escuela S, introduce el trabajo en pequeños grupos cuando se trata de revisar escrituras (Ver punto 1.2.).

⁶⁵ Enseguida se verá cuál es la razón por la cual queremos llamar la atención del lector sobre la respuesta de los alumnos que señalan el término “corriendo” como núcleo verbal.

marca el sujeto y el predicado. Luego de a poco y mientras hablan, irá agregando los núcleos, las siglas “OB”) Sí, está bien.

A: Núcleo verbal ‘corriendo’.

A: No.

A: Sí, nene.

M: ¿Cuál es la acción que hace?

Algunos: Salió.

M: ‘Salió’, ‘salió’, ¿núcleo qué?

Algunos: Verbal.

M: Núcleo verbal. ¿Cuál es?, ¿quién salió corriendo de la oficina?” (Observación 6º grado, Escuela S)

Como se evidencia en las preguntas de la docente y en las respuestas de sus alumnos, esta actividad es una ejercitación que corresponde a conceptos previamente enseñados: los chicos parecen saber ya qué es lo que caracteriza las oraciones bimembres. Más tarde, hacia el final de la clase, las respuestas de algunos alumnos mostrarán que también se ha trabajado anteriormente con oraciones unimembres:

“M: ‘Socorro’ y ‘Auxilio’ ¿qué son?

Algunos: Unimembres.

M: Unimembres, ¿por qué?

Alumnos: Porque no se puede separar en sujeto y predicado. (Al unísono).

M: En sujeto y en predicado. Y si yo digo: ‘¡qué gol!’, ¿es cómo?

A: Unimembre.

M: ¿Cómo es?

A: Unimembre.

M: Y yo digo: ‘¡qué frío!’, ¿qué es?

Algunos: Unimembre.

M: Oración unimembre.” (Observación 6º grado, Escuela S)

Ahora bien, en el caso de las oraciones bimembres y en relación con el núcleo verbal, se esboza entre los alumnos una discusión que no llega a profundizarse: una niña –cuyas intervenciones hemos marcado en azul en el fragmento de registro antes transcripto– afirma reiteradamente que el núcleo verbal es *corriendo* y está tan segura de ello que lo discute con el compañero que discrepa con ella. Ella ha captado que el peso semántico de la frase verbal *salió corriendo* recae en este caso sobre el gerundio; su intuición como hablante le permite reconocer que la significación de la acción en esta oración está en *correr* –que es la acción que realiza el personaje ante un hecho que lo ha asustado– y no en *salir* que agrega un matiz semántico, en este caso de proceso en curso⁶⁶. Como la docente no parece conforme con la respuesta de la niña (al repreguntar “¿cuál es la acción que hace?”, indica que espera que le respondan algo diferente de *corriendo*) y como convalida enseguida la respuesta que le dan otros alumnos (que el núcleo es *salió*), la discusión esbozada no llega a tener lugar y no se pone en evidencia entonces cómo pueden entrar en conflicto criterios morfo-sintácticos y criterios semánticos en el análisis oracional. Tampoco se pone en evidencia que, al enfocar una oración desde la perspectiva semántica, es relevante considerar su relación con el texto en el que está incluida.

El fragmento siguiente pone de manifiesto igualmente que los niños hacen intervenir el componente semántico mucho más de lo que éste se considera en el análisis sintáctico

⁶⁶ La frase *salió corriendo* puede ser considerada una frase verbal ya que puede ser reemplazada, con sólo un cambio de matiz semántico, por una forma conjugada del verbo *corrió*.

propuesto por la gramática estructural predominante en la escuela. Muestra también que la docente, centrada en este último enfoque, no da lugar a la discusión que podría entablarse entre las consideraciones semánticas y las sintácticas.

En este caso, las discrepancias aparecen cuando se trata de analizar la construcción sustantiva que funciona como sujeto de una de las oraciones propuestas. Transcribiremos en su totalidad el análisis de la oración, marcando (en azul) las dudas y divergencias que se producen cuando se intenta determinar, al analizar el sujeto, cuál es el núcleo y cuál es el modificador:

M: Sí. Vamos a ver la otra... 'Un contingente de turistas llegaba en ese momento'.

A: 'Llegaba' núcleo verbal.

M: Bueno, a ver, pasá (al alumno que acaba de intervenir). 'Llegaba' es el núcleo verbal. (El alumno escribe los corchetes y la N de núcleo en el verbo).

A: 'Contingente' es... (se interrumpe, parece arrepentida).

M: ¿'Contingente' qué es (al alumno que acaba de intervenir)?

A: El sujeto.

M: No. Vamos a ver cuál es el sujeto. ¿Quién llegaba en ese momento?

A: El contingente.

M: 'Un contingente' ¿de qué?

Algunos: 'De turistas'.

M: 'De turistas', muy bien... Entonces: 'Un contingente de turistas' ¿qué es?

A: Sujeto.

M: Sujeto. 'Un contingente de turistas', por arriba, por arriba es más fácil (le indica a un alumno que marque por arriba de las palabras). ¿Cómo es?, ¿sujeto cómo?

A: Tácito.

Algunos: Compuesto.

M: Expreso...

A: Simple." (Observación 6º grado, Escuela S)

Hasta aquí, parece que los alumnos –con excepción de una niña que se arrepiente después de haberlo dicho– identificaran *contingente* como sujeto de la oración y que fuera la intervención de la maestra, al preguntar “un contingente ¿de qué?” y luego “Entonces: un contingente de turistas ¿qué es?”, la que los va llevando a aceptar como sujeto toda la construcción nominal. Veamos lo que sucede inmediatamente después:

M: Simple. ¿Cuál es el núcleo de ese sujeto?

A: *Turistas*.

Algunos: *Turistas*.

M: Ah, ¿sí?

A: No, 'contingente'.

M: Yo digo 'un contingente llegaba en ese momento'.

A: 'Contingente' y 'turistas', señ.

A: Contingente.

A: *Turistas*.

M: ¿Cuál es el sujeto?, fíjense... Yo digo: 'Un contingente llegaba en ese momento', ¿está bien la oración?

A: No.

M: ¿Por qué no?

A: Sí.

A: Contingente.

M: Sí, está bien. Entonces ¿cuál es el núcleo de esa oración?

A: Contingente.

M: 'Contingente', sí. ¿Y 'de turistas' qué es?" (Observación 6º grado, Escuela S)

Desde la perspectiva semántica, “turistas” es más relevante que “contingente”, indica mucho más claramente cuál es el referente -de quiénes se está hablando-, ya que “contingente” podría referirse a conjuntos de personas con intenciones muy diferentes de las de hacer turismo. Los niños lo entienden así y son las intervenciones de la maestra (“Ah, ¿sí?”; “yo digo *un contingente llegaba en ese momento*”) las que les hacen notar que ella no está de acuerdo con esa interpretación y los lleva a conciliar primero (“contingente y turistas, seño”) y a aceptar luego –o a actuar como si aceptaran– lo sostenido por la docente.

El recurso utilizado por la maestra para intentar mostrar que “contingente” es el núcleo del sujeto consiste en mostrar que, si se suprime el modificador (“de turistas”), la oración sigue siendo gramaticalmente aceptable: “Yo digo: ‘*un contingente llegaba en ese momento*’, ¿está bien la oración?”. Pero, como lo muestra el “no” con el que responde una alumna, tal aceptabilidad está lejos de ser evidente para los alumnos: el significado de la oración puede resultar muy vago si no se sabe quiénes integran el contingente en cuestión. Por eso hace falta que la maestra siga cuestionando las respuestas (“¿Por qué no?”) para que los chicos terminen por aceptar que *contingente* es el núcleo del sujeto.

La docente no ha esgrimido el único argumento que podría haber puesto en tela de juicio el análisis centrado en lo semántico: la concordancia. Si se hubiera reparado en que el verbo (*llegaba*) estaba en singular, hubiera sido posible mostrar que, desde la perspectiva sintáctica, “turistas” no puede ser considerado en este caso como núcleo del sujeto porque no concuerda con el verbo que es núcleo del predicado⁶⁷. Ésta hubiera podido ser una nueva oportunidad para esclarecer la distinción entre el criterio semántico y el criterio sintáctico y para reflexionar sobre los conflictos a los que en algunos casos conduce la consideración indiferenciada de los dos criterios en el análisis oracional⁶⁸.

A diferencia de lo que sucede en muchas otras clases, en ésta se abre la posibilidad de que aparezcan explícitamente algunas de las conceptualizaciones que los niños elaboran al reflexionar sobre el lenguaje –ideas que no provienen de lo que se les ha enseñado, sino de la toma de conciencia de lo que implícitamente saben acerca de su lengua materna-. Incluirlas en la discusión permitiría enriquecerlas y contrastarlas con algunos de los diversos modelos gramaticales que pueden tomarse como referencia.

En cuanto a la gestión de la clase, si bien da la palabra a todos los niños –gracias a lo cual salen a la luz pública conceptualizaciones que en otras aulas no aparecen-, en ningún caso favorece la discusión entre los alumnos cuando éstos producen respuestas contradictorias. Es lo que ocurre, por ejemplo, en los siguientes fragmentos de clase:

⁶⁷ Por otra parte, si se hubiera hecho notar que el sustantivo *contingente* es un colectivo, también hubiera sido posible reflexionar sobre un caso especial de concordancia entre el núcleo del sujeto y el del predicado, así como tomar conciencia de que la concordancia en este caso está actualmente en proceso de cambio en la oralidad.

⁶⁸ Cabe hacer notar que, en otros momentos de la clase, por ejemplo cuando se analiza otra de las oraciones propuestas -*Una mujer salió corriendo de la oficina del gerente*-, se observa que también la docente pone en juego criterios semánticos: al preguntar cuál es el sujeto, apela al recurso de la gramática tradicional, es decir, formula al verbo conjugado la pregunta ¿quién?

-Cuando se analiza la oración “Una mujer salió corriendo de la oficina del gerente”:

M: ‘Una mujer’, ¿qué es?

A: *Sujeto.*

A: *Predicado.*

A: *Sujeto.*

M: ¿Cómo es ese sujeto?” (Observación 6º grado, Escuela S)

-Y luego, al analizar otra oración:

M: ‘Se dirigió a una fuente de agua que había en el jardín del hotel’. ¿Qué es eso?

A: Una oración.

M: Sí, ¿cómo?

A: *Unimembre.*

A: *Bimembre.*

Algunos: Bimembre.

M: ¿Cómo es?

A: Oración bimembre.

M: ¿Por qué bimembre?

Algunos: Porque se puede separar en sujeto y predicado.

M: Sí, ¿cuál es el sujeto?

A: *Se dirigió.*

A: *Se dirigió.*

M: Ah, ¿sí?

A: No.

Algunos: No.

M: ¿Cuál es la acción?

A: ‘Había’... no! (corrigiéndose). ‘Se dirigió’.

Algunos: Dirigió.

M: ‘Dirigió’, ¿y quién se dirigió?

Algunos: Una mujer.” (Observación 6º grado, Escuela S)

La docente deja de lado las respuestas incorrectas que algunos de sus alumnos producen en relación con nociones ya enseñadas y solo valida las respuestas correctas, ya sea retomándolas (“¿cómo es ese sujeto?”), ya sea pidiendo justificación (“¿por qué bimembre?”). En el último ejemplo, la maestra se ve obligada a cambiar la pregunta para lograr que aparezca la respuesta correcta: después de invalidar las respuestas incorrectas⁶⁹ que recibe (“ah, ¿sí?”), ella decide preguntar: “¿cuál es la acción?”, para que los niños se den cuenta de que “se dirigió” –un verbo conjugado- no puede ser el sujeto de la oración.

Finalmente, volvamos a la relación entre el análisis sintáctico y el texto que constituyó el punto de partida de la actividad. Al observar lo que sucede en la clase inmediatamente después del fragmento que acabamos de citar, podemos ver que los alumnos parecen no haber olvidado que las oraciones pertenecen al texto que han leído, en tanto que la docente las trata como oraciones aisladas y se centra en la “técnica” del análisis sintáctico:

⁶⁹ Probablemente, el error que cometen aquí puede explicarse por el hábito didáctico de colocar el sujeto siempre al comienzo de las oraciones que se analizan, lo cual lleva muchas veces a una primera reacción de los niños que consiste en identificar como sujeto cualquier palabra que ocupe esa posición.

“Algunos: Una mujer.

A: La mujer.

M: ¿Cómo es el sujeto?

A: Tácito.

Algunos: Tácito.

M.: Tácito, sí, es sujeto tácito. Pasá (se dirige a una alumna. Ésta niega con la cabeza, tímidamente). ¿Cómo que no?, está más cerca usted (como justificando por su cercanía al pisaron. Llama la atención que la nombre con ese apelativo, como marcando distancia, quizás retándola. La maestra con un gesto le indica a otra alumna que pase al pizarrón).

M: Sujeto... (la maestra lee lo que la alumna escribe, y le indica). No, primero oración bimembre, sí. (La alumna escribe “OB” y hace corchetes).

A: Mirá qué corchete⁷⁰ (tono de burla hacia otra compañera).

M: Sujeto tácito, ¿cómo se marca el sujeto tácito? (la nena está quieta en el frente, como esperando).

A: Yo, yo.

A: La S y la T.

M: Sujeto tácito, ¿qué pueden poner?

A: La mujer.

M: La mujer ¿o?

A: ‘Ella’, lo que quieras, ‘la mujer’ o ‘ella’. (varios dicen al mismo tiempo: ‘ella’).

M: ¿Y el núcleo verbal?

A: Se dirigió.

M: Dirigió.” (Observación 6º grado, Escuela S)

Además de enfatizar las marcas gráficas correspondientes al análisis oracional, la maestra privilegia el uso del pronombre para señalar el sujeto desinencial, tal como suele hacerse al trabajar con oraciones descontextualizadas, en lugar de propiciar la reflexión sobre la propuesta de los niños –“la mujer”- que hace referencia al texto leído.

Algo similar sucede en otra de las clases registradas de esta misma docente, en la cual algunos niños advierten, espontáneamente, una relación con el texto trabajado. La maestra extrae de un cuento ya conocido por ellos⁷¹ la siguiente oración: Arruinó mi carrera.

“M: ¿Y el sujeto tácito, quién es?

A: ‘Ella’ o ‘él’.

A: Ella.

A: La computadora (tomando en cuenta el texto trabajado).

M: ‘Ella’ o ‘la computadora’.” (Observación 6º grado, Escuela S)

Si los niños no conocieran el texto del cual se había extraído la oración, la única respuesta válida posible hubiera sido la reposición del pronombre de tercera persona del singular (“él” o “ella”) para señalar el sujeto desinencial, ya que no habría ninguna posibilidad de saber cuál es el antecedente al que alude tal pronombre. Cuando la niña contesta “ella” y el niño, “la computadora”, hacen referencia al texto que conocen y manifiestan de este modo su comprensión acerca de un hecho del lenguaje que va más

⁷⁰ “Pasa al frente” sigue siendo un riesgo para los niños, que quedan expuestos a la burla de algunos de sus compañeros. Esto explica probablemente que algunos alumnos no quieran hacerlo, a pesar de que la docente cuya clase estamos analizando tiene una actitud muy benevolente y afectuosa hacia sus alumnos.

⁷¹ Se trata de “La intrusa”, de Pedro Orgambide.

allá de las oraciones aisladas. Mientras la maestra está centrada en el “sujeto tácito” del análisis oracional, los alumnos están considerando, implícitamente, esa omisión como recurso cohesivo en el texto.

Es interesante constatar que los alumnos van más allá de los límites marcados por el enfoque de la enseñanza. Seguramente, esto es posible -en este caso- porque la docente abre algunos espacios en los que los alumnos pueden pensar por sí mismos -porque ella no marca tan claramente la dirección hacia la cual hay que apuntar- y pueden también expresar lo que están pensando –como hemos visto al analizar el trabajo en grupos en escritura (1.2.)-. Esa apertura parece hacer sentir sus efectos también en algunas clases colectivas, a pesar de que en éstas la maestra gestiona la clase de una manera que orienta directamente a los alumnos hacia las respuestas que ella apunta a obtener.

La misma docente (6° grado, escuela S) manifestó en diversas oportunidades sus dudas en relación con la enseñanza del análisis sintáctico. Estas dudas son compartidas por otros maestros, quienes pusieron de manifiesto en las entrevistas la tensión que se les plantea entre la necesidad de enseñar contenidos gramaticales -por exigencias de maestros de los grados superiores y/o por los requerimientos del colegio secundario- y la insatisfacción experimentada ante la constatación de que los alumnos no terminan de entender ni las nociones gramaticales ni el sentido que tiene aprenderlas.

Una manera de aliviar la tensión parece ser recurrir a los textos, ya que éstos forman parte de una propuesta relativamente novedosa que está presente en los últimos años como un contenido central de los manuales y de los cursos de capacitación. Como circula la idea de que *no hay que proponer oraciones sueltas*, comenzar una clase de gramática con un texto parece ser una solución, pero se trata –como hemos visto- de una solución que no impide que las oraciones seleccionadas sean tratadas en forma descontextualizada.

La enseñanza de contenidos gramaticales sigue entonces sin articularse con la intención de quien escribe y con el efecto que éste quiere lograr. La lengua como objeto de conocimiento sigue centrándose en unidades descontextualizadas que no se relacionan con problemas de lectura o de producción textual. Las prácticas del lenguaje y los contenidos gramaticales siguen apareciendo como ámbitos separados.

En síntesis, la inclusión del texto como punto de partida para la enseñanza de nociones gramaticales –de categorías de palabras, de análisis sintáctico de oraciones o de otros aspectos que no hemos detallado aquí⁷²- puede ser considerada como un “maquillaje” de las prácticas instituidas porque la gramática sigue presentándose como si fuera ajena a la competencia lingüística de los niños -raras veces se da lugar a la toma de conciencia de lo que ellos saben como hablantes-, porque no contribuye a poner en primer plano la reflexión sobre el lenguaje, porque no propicia que esta reflexión tenga lugar en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

⁷² Los textos también son utilizados como excusa ya sea para trabajar **aspectos semánticos** -cuando se solicita, por ejemplo, completar o reemplazar con sinónimos o antónimos-, ya sea **aspectos morfológicos**, cuando se da la consigna de identificar palabras que contienen sufijos o prefijos. Se los emplea también para identificar aspectos ligados a la ortografía de las palabras.

III.3.2.3. Hacia la transformación de la enseñanza

En la escuela N, donde –como hemos visto en el punto 1.3.- se opera una profunda transformación de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad- se encuentran también algunos cambios importantes, aunque más limitados, en relación con la reflexión sobre el lenguaje.

Al analizar las carpetas de 6° y 7° grado de esta escuela, se encuentran propuestas variadas, más cercanas o más lejanas a las formuladas en los documentos curriculares: un mismo maestro puede enseñar un contenido gramatical a partir de una dificultad en las producciones de los niños y proponer inmediatamente después un ejercicio que no se vincula con la lectura ni con la escritura y que parece corresponder más bien al modelo “explicación-ejercitación”.

Al entrevistar a la docente de 7°, pudimos observar que ella tiene argumentos para justificar las diferencias entre las actividades propuestas y que su coexistencia no parece generar contradicciones:

En primer lugar, subraya la línea institucional, que ella también asume como la mejor manera de trabajar en gramática:

“...la gramática se trabaja en función del texto siempre, siempre, entonces lo ideal es trabajar, para mí, es a partir de las producciones de los chicos y de los errores de los chicos.” (Maestra de 7°, Escuela N)

Y, en otro momento, refiriéndose a un error de concordancia detectado en la producción de uno o varios alumnos, señala:

“Yo tomaría ese ejemplo, lo pongo en el pizarrón y empiezo a trabajar desde ahí algo relacionado con concordancia, sujeto y predicado, digamos que esa sería la idea. Y después otras veces no, yo veo que hay un error o que hay que enseñar pronombres, por ejemplo, y busco alguna actividad, algún texto o parto de algún texto que trabajamos o de algún texto que hicieron ellos y después, bueno, es un trabajo específico, una fotocopia con ejercitaciones y que a veces les viene bien también y les gusta completarla y hacerla como algo más estructurado y más fácil después de corregir entre todos también.” (Maestra de 7°, Escuela N)

Trabajar a partir de las producciones de los alumnos y plantear otras situaciones específicas de reflexión sobre algún recurso lingüístico para resolver ciertos problemas que se plantean al escribir son, para esta docente, dos maneras complementarias de enfocar la enseñanza de la gramática. Si bien piensa que partir de la producción de los alumnos es lo ideal, subraya también las dificultades que hay para hacerlo de manera constante, si se considera que los grupos son numerosos y que el trabajo de revisión de la escritura a partir del cual la reflexión gramatical se hace posible resulta arduo para los alumnos. Además, parece intuir que no todos los contenidos gramaticales pueden enseñarse a través de las dificultades que aparecen al leer o al escribir⁷³.

⁷³ Si se aspira a reconstruir con los alumnos la lengua como sistema, la enseñanza no puede limitarse a abordar los recursos lingüísticos que permiten resolver problemas del lector, del escritor o del hablante. A

Una posición similar adopta con respecto a la reflexión ortográfica:

“Muchas veces escribimos y sobre todo a principio de año por qué, si es lo mismo escribir con errores de ortografía o no, trabajar, ver, corregirse entre ellos, y sí... algunas cosas puntuales analizarlas y sacar también la regla, sacarla entre todos y decirla o darla yo si es necesario una regla para aprenderse y recordar. (Maestra de 7º, Escuela N)

“Yo voy trabajando sobre lo que voy viendo que aparece, las dificultades más en general, planifico algunas cosas pero las voy planificando unidad a unidad de acuerdo a lo que yo veo.” (Maestra de 7º, Escuela N)

Es así como la maestra articula, en el caso de la ortografía, dos tipos de trabajo: por una parte, la reflexión a partir de las escrituras producidas por los alumnos y la construcción o la enseñanza directa de reglas ortográficas.

Finalmente, analicemos una secuencia de trabajos realizados en la carpeta, que revela de qué modo la docente (7º, Escuela N) está tratando de propiciar la reflexión sobre el lenguaje a partir de los desafíos planteados y de las dificultades que aparecen al ejercer las prácticas del lenguaje.

-Lectura de un cuento de Cortázar: “La inmiscusión terrupta”.

-Reescritura grupal del cuento, orientada a producir una versión “normalizada” de él, en la cual se interprete su sentido a pesar de las transgresiones literarias producidas por el autor al “inventar” palabras inexistentes pero que respetan las reglas morfológicas de la lengua castellana. El siguiente es un ejemplo de esta reescritura:

partir de éstos, se establecerán relaciones con otros contenidos gramaticales necesarios para comprender el sistema como tal.

Título

2) Como no le gusta nada que la contradigan, la señora Fifi se acerca a la Feto y ahí nomás le suelta un cachetazo. Pero la Feto no es ninguna tonta y sin importarle nada le da vuelta la cara de un cachetazo.

- ¡Asquerosa! - exclama la señora Fifi, tratando de recuperarse del golpe con su satén rosa. Revelando una piedad más bien pasada, ataca a las piernas y consigue momentáneamente ^{rodar} la Feto que se revolcaba por el piso con agonía, y por un momento inunda el aire con sus desesperados alaridos. Por segunda vez la sorprende un golpe sin darle respiro, pero nadie se ha metido con la Feto, y así fue que la señora Fifi se le pegaron todos los cobellor a la cara sin darle tiempo a quitar de dolor, y en eso están empujándose y golpeándose cuando se ve venir al doctor Feto que se mete en la pelea. - ¡Muy por! ¡Muy por! - gritó el doctor Feto riendo a ambas mujeres, no terminó de hablar cuando ya entre las dos mujeres lo estaban atacando con golpes arriba, abajo y al medio de su

cuerpo.

- ¿E es des cuenta? - dijo la señora Fifi.

- ¡El muy metido! - gritó la Feto.

Y ahí nomás se reñan y abrazan como si no se hubieran estado peleando un largo tiempo. Son así las Fetos y las Fifos, mejor no interrumpirlos por que se la agarran con uno y ellos se quedan amigos.

Julio Cortázar

LA INMISIÓN TERRUPTA

Como no le maliga nada que la contradigan, la señora Fifi se acerca a la Tota y ahí tomás le flamenca la cara de un roscado mofo. Pero la Tota no es inerte y de vuelta le argemulga tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo.

—¡Asquerosa! —brama la señora Fifi, tratando de sonsonarse el ayeimado tripolio que agomarga es de más rana. Revolvando una mazosa más bien prolapsa, contracarga a la crímes y consigue gongolada un suño a la Tota que se despostrona en diagona y por un momento horadra el rairo con sus abroncojantes bocinomas. Por segunda vez se le arrumbe un mofo sin merina a flamencarlo las mecochas, pero adie le ha desmunido el encuadre a la Tota sin tener que ulanchufarse su contragofia, y así pasa que la señora Fifi contrae una pliso de miercolamas a media resma y cuatro peticuras de esas que no le dan tiempo al vocifugio, y en eso están arremulgándose de ida y de vuelta cuando se ve presilver al doctor Feta que se inmolye inclósumo entre las gladiolantas.

—¡Payahú, payahú! —cruza el elegantísim, sugitirando de las desmeocrazas empebustantes. No ha terminado de halar cuando ya le están monocrulando el fano, las colotas, el rijo enjuio y las nalcualas, mofo que arriba y suño al medio y dos miercolanas que para qué.

—¿Te das cuenta? —interroga la señ.
—¡El muy corrupto! —vocifera la
Y ahí nomás se recompalmean y frue:
no si no se hubieran estado polichantando
cuatro calotos en plena telamancia; son
fas y las flocas, mejor es no terruptions
desmunen el perigilio y se quedan tan

(Carpeta de alumno de 7º, Escuela N)

-Reflexión sobre el cuento del autor y sobre las reescrituras realizadas por los alumnos.

Palabras y significados

- 1) Por qué los cuentos de los diferentes grupos se parecen?
- 2) ¿Cuál es el tema?
- 3) Subraya en el texto de Julio Cortázar con rojo las palabras cuyo significado encontramos en el diccionario.
- 4) con azul las palabras que tienen significado a partir de las palabras y signos que las rodean (contexto).
- 5) con verde las que no tienen significado en nuestro idioma pero que contienen un afijo (prefijo o sufijo) conocido.
- 6) Intercambia el texto con un compañero para la corrección.

1) Porque todos los grupos parten del mismo cuento para crear uno nuevo. *

2) El tema del cuento son dos mujeres que se pelean.

(Carpeta de alumno de 7º, Escuela N)

-Reflexión sobre la concordancia entre el núcleo del sujeto y el verbo

Trabajamos con muestras producciones

¿Por qué no es correcta la siguiente oración?
(es correcta)

Analizamos sintácticamente

El tema del cuento son dos mujeres que se pelean

S P
N NV

MI

El tema del cuento es una pelea entre dos mujeres

S.E.S P.V.S
MD N P T NV

MI

El núcleo del sujeto (sustantivos) debe concordar en persona y número con el núcleo del predicado.

Dos mujeres que se pelean son el tema del cuento.

S.E.S P.V.S
MD N NV

(Carpeta de alumno de 7º, Escuela N)

En primer lugar, hay que destacar que el trabajo gramatical, lejos de quedar separado de las prácticas del lenguaje, forma parte de una secuencia que comienza con actividades de lectura y escritura. En segundo lugar, en la actividad sobre “Palabras y significados”, cobra particular importancia la reflexión sobre la morfología y la derivación de las palabras, reflexión que seguramente adquiere sentido para los alumnos por resultar muy pertinente en relación con el cuento leído, ya que está ligada a la intención humorística y a los efectos que produce en ellos como lectores. En tercer lugar, la reflexión sobre la concordancia está basada en problemas que aparecen en la producción de los niños al responder una de las preguntas formuladas en la actividad anterior (¿Cuál es el tema del cuento?).

Es así como se van dando pasos importantes hacia la transformación de la enseñanza, también en relación con la reflexión sobre el lenguaje. Sin embargo, esta transformación es aún restringida a ciertas situaciones y contenidos, lo cual puede atribuirse al menos a dos razones: por una parte, dado que la reflexión sobre el lenguaje es concebida como parte constituyente del ejercicio de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, es imprescindible que éstas estén instaladas como objeto de enseñanza en el aula para que sea posible comenzar a conceptualizar los contenidos lingüísticos y discursivos que están implícitos en ellas; por otra parte, los conocimientos didácticos disponibles sobre la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión en el contexto de las prácticas del lenguaje son aún insuficientes y deben ser profundizados a través de la investigación.

No es casual entonces que las transformaciones en relación con la reflexión sobre el lenguaje comiencen a concretarse en una institución en la que las prácticas de lectura, escritura y oralidad están instaladas en las aulas como una realidad cotidiana y en la que se ha asumido una posición de conjunto acerca de la estrecha vinculación que puede establecerse entre ejercer las prácticas del lenguaje y reflexionar sobre ellas. Tampoco es casual que esto ocurra en una institución cuyo equipo directivo se centra en la orientación de la enseñanza y en la cual esta última está des-naturalizada y es objeto de discusión –aunque muchas veces los intercambios se realicen por escrito y se restrinjan a causa del escaso tiempo disponible para las reuniones-.

III. 4 MATEMÁTICA

En este apartado informaremos sobre la enseñanza de la Matemática en las escuelas en las que hemos realizado nuestro estudio. En primer lugar, analizaremos el funcionamiento de la enseñanza de la Matemática en aquellas instituciones que tienen una posición en cierto sentido más conservadora, sostenida en una naturalización de contenidos y prácticas que lleva a visualizar toda propuesta de cambio como un asunto momentáneo que no afecta en lo esencial el valor formativo de la disciplina (escuelas S y D). En segundo lugar, describiremos las prácticas que se desarrollan en aquellas instituciones en las cuales se considera que los cambios propuestos desde la Secretaría de Educación modifican de manera sustancial el sentido que cobra la inclusión de la Matemática en la escuela (tomaremos los casos de las escuelas N, P y A).

Nuestros datos provienen de diferentes fuentes: en todas las escuelas se han realizado entrevistas con los equipos directivos en las que se han tratado algunas cuestiones vinculadas a la enseñanza de la Matemática; también hubo referencias a la enseñanza de esta disciplina en la reunión de presentación de la investigación con los maestros de la escuela P; se realizaron entrevistas a los docentes de Matemática de sexto y séptimo grado de las escuelas N, P, S y D y a la docente de 2º grado de la escuela A; se observaron clases de 6º grado en las escuelas P y S y clases de 7º grado en la escuela N; se analizaron carpetas y cuadernos de alumnos de 6º grado de las escuelas P y S, de 7º grado de las escuelas N y D y de 2º grado de la escuela A.

Además de indagar sobre las relaciones entre el marco que ofrece la institución y la enseñanza que proponen los docentes, hemos intentado conocer para el caso específico del área de Matemática:

- cuáles son, desde la perspectiva de los docentes, los elementos esenciales que integran un currículo de Matemática y, en particular, cómo interpretan los maestros la propuesta del Diseño Curricular;
- cuáles son las tareas que se proponen a los alumnos (qué relaciones matemáticas movilizan, qué complejidad tienen, qué exigencia suponen, qué decisiones por parte de los alumnos comportan,);
- qué relaciones se plantean entre la resolución de problemas y las conceptualizaciones teóricas;
- cuál es el papel que se les atribuye a las distintas formas de representación que admite la Matemática;
- cuál es la modalidad que asumen las explicaciones o los argumentos del docente y de los alumnos;
- cuál es el nivel de generalidad que tienen las intervenciones del docente y los alumnos.

A partir de estos elementos hemos intentado reconstruir la concepción de la Matemática en tanto objeto de enseñanza de la escuela primaria que subyace a las prácticas de los docentes.

III. 4.1. La naturalización de contenidos y prácticas en la enseñanza de la Matemática

En este apartado nos detendremos en algunas prácticas de enseñanza observadas en docentes de 6° y 7° grado en el área de Matemática de las escuelas S y D cuyos equipos directivos –como se recordará- plantean una gestión con énfasis en el control. Nuestra mirada se orienta a comprender mejor el entramado de ideas y condiciones institucionales que sostienen algunas prácticas fuertemente arraigadas, como así también a entender cuáles son los asuntos relativos al área que los docentes y directivos de estas escuelas tienden a revisar.

III. 4.1.1. El contexto institucional y la enseñanza de la Matemática

Para describir cómo el contexto institucional se entrelaza con la enseñanza de la Matemática que tiene lugar en las escuelas a las que nos referiremos -S y D, ya lo dijimos-, nos centraremos en cuatro aspectos:

- cómo se concibe el currículo de Matemática,
- la manera en que se piensa el tiempo dedicado a la enseñanza de cada tema,
- los modos de controlar la enseñanza y el aprendizaje,
- el condicionamiento que suponen los requerimientos de la escuela secundaria.

La visión del currículo de Matemática

En la escuela S la coordinación del segundo ciclo está a cargo del vicedirector quien organiza un listado de contenidos matemáticos para todo el año, tomando como referencias los contenidos que se proponen en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires del año 1986, en el Pre Diseño Curricular que derivó en el Diseño Curricular 2005 y en los Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Educación de la Nación. En el funcionamiento interno de la escuela, este listado es visto por los docentes como el diseño curricular vigente y se constituye en la principal referencia a la hora de organizar la planificación.

“Acá lo que tratamos, por lo menos lo que yo hice, es tratar de organizar un poco los contenidos, de repartir a todos los maestros los contenidos... porque los contenidos están repartidos entre el pre diseño, el CBC, el diseño del 86, lo que yo hice fue tratar de hacer una especie de compendio... y distribuirlo a todos los grados. (...) yo hice una especie de listado, como para ayudar un poquito a la selección, ¿no? Porque es difícil, ¿no?” (Vicedirector, Escuela S).

¿Cuál es la concepción de Matemática escolar que podemos inferir a partir del análisis del listado? Notemos, en primer lugar, que los nombres de los contenidos parecen ser

suficientes para caracterizar el proyecto de enseñanza⁷⁴. En segundo lugar, para armar el listado, el vicedirector va chequeando en cada uno de los documentos mencionados los contenidos que aparecen, para confeccionar un listado lo “más completo posible”, de acuerdo con un criterio personal - ¿natural?- respecto de lo que *debería* constituir un programa de Matemática para el segundo ciclo de la escuela primaria. En una conversación informal, comenta que recurre a los CBC porque el DC de la Ciudad no incluye contenidos procedimentales. Pareciera no reparar que no aludir a contenidos procedimentales es consecuencia de asumir una cierta postura pedagógica. Desde la perspectiva del vicedirector, en cambio, su propuesta es “más completa” que la del DC porque incluye más contenidos. La concepción de currículo como *suma de contenidos de aquí y de allá* parece estar detrás de su opción.

A través del listado de contenidos, el vicedirector de la Escuela S busca responder a otro problema que, a su entender, presenta el DC: la dificultad de su formulación. Al reemplazar el DC por “su” listado, no parece advertir que está omitiendo todo aquello que concierne a la intención formativa de la transformación curricular. Al mismo tiempo, queremos hacer notar que la modalidad de listado que se adopta en esta escuela obtura – o por lo menos no favorece- el acceso de los docentes a la lectura del diseño.

La idea de que los contenidos “nuevos” se agregan a los ya establecidos sin producir reorganizaciones, también es compartida por la maestra de Matemática de 6° grado de esta institución:

*“(…)Por ejemplo ahora el uso de la calculadora científica **que trajeron como nuevo, el prediseño trae calculadora científica...** ¿y si no lo podés trabajar?, si no lo podés trabajar en la sala de computación, a mí me parece, la verdad, cuando en 6°, 7° **no saben dividir con números decimales que te vengan a poner la calculadora científica** y trabajarla en el gabinete... eso, a mí por lo menos, yo le dije a [nombra al vice director], **yo no lo voy a trabajar este tema porque hay miles de cosas para afianzar.**”* (Maestra de 6° grado, Escuela S)

Es evidente que, para esta maestra, la introducción de la calculadora no interpela el lugar que tradicionalmente otorga a las cuentas. Se ve cómo, al no acceder a la fundamentación del uso de la calculadora y sólo retener la indicación de incluirla, la docente no tiene posibilidades de comprender la potencia que este instrumento podría tener en el aprendizaje de las operaciones.

El trabajo sobre proporcionalidad que lleva adelante la docente de la escuela S también nos pone en contacto con una visión del currículo según la cual las nuevas propuestas se agregan a otras fuertemente arraigadas, sin que se llegue a advertir que se está planteando una manera diferente de pensar la enseñanza de este contenido fundamental.

El diseño curricular propone un trabajo intenso sobre las propiedades de la proporcionalidad directa que deberían servir de fundamento para cualquiera de los

⁷⁴ En diferentes interacciones sostenidas a lo largo de nuestro trabajo pudimos corroborar esta visión de currículo como listado de contenidos. Desde esta perspectiva – y así lo expresa el vicedirector en numerosas oportunidades - el DC vigente plantea una complejidad innecesaria que desorienta al maestro.

procedimientos de resolución de problemas de proporcionalidad directa – los más típicos son el de reducción a la unidad y el proporciones-. En este marco, en el DC se apela a la representación de relaciones de proporcionalidad directa a través de tablas, ya que las mismas constituyen un soporte adecuado para el análisis de las propiedades.

La docente de la escuela S parece advertir alguna novedad interesante en el trabajo con tablas de proporcionalidad y las incluye, aunque sólo para el tratamiento de relaciones con números naturales (excluyendo los números racionales). Ella parece asociar el formato “tabla” con ciertas tareas (completar datos, por ejemplo) pero no logra vincular estas tareas con los otros procedimientos que se enseñan para abordar el tema. De esta manera, lo que es propuesto desde el DC como aporte para que los niños accedan a una fundamentación de ciertos procedimientos típicos, se convierte en un contenido más, que se enseña en sí mismo. Mientras tanto, para los problemas de enunciado clásicos, los niños siguen aplicando de manera mecánica los procedimientos de proporciones o de reglas de tres y se desaprovecha la oportunidad de que construyan herramientas para hacer un uso controlado de los mismos.

En la escuela D, el docente de matemática de 6° y 7° grado es el referente indiscutido del área tanto en la Escuela como en el Distrito: en tanto coordinador del correspondiente Departamento, interviene fuertemente en la definición de los contenidos y en las evaluaciones para todos los grados; es además responsable distrital del Proyecto *Problemas y Soluciones* y gestor de un proyecto de articulación con la escuela media. Todas estas tareas que suponen interacciones con maestros y directivos de otras escuelas del distrito, con profesores de secundaria y con el supervisor, hacen que sea considerado -tanto en el distrito como en la propia escuela- como especialista en el área de Matemática.

Ahora bien, este docente –que interviene fuertemente en la enseñanza de la Matemática de toda la escuela- también parece tener una concepción de currículo como listado de temas que se van adicionando a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, no se hace visible que la inclusión de nuevas cuestiones vinculadas a un tema requiere retomar lo ya estudiado y analizar modificaciones y reorganizaciones:

*“Tenemos **por un lado el diseño**, y **otra cosa es lo que le sirve al departamento**. Este tema que lo intensifique quinto grado, este tema sexto grado... por ejemplo, quinto grado tiene que intensificar perímetros; sexto grado tiene que agarrar perímetro y comparar con superficie, pero **tres fórmulas**: cuadrado, rectángulo y triángulo, nada más. Entonces, **si vienen con esa base que vieron en quinto**, yo **agrego** en sexto, yo puedo **completar** tranquilamente en dos meses todo **lo que falta de superficie**”. (Docente de 6° y 7°, Escuela D)*

Por otro lado, tanto el Vicedirector de la Escuela S. como el maestro coordinador del Departamento de Matemática de la Escuela D. parecen añorar el currículo del año 1981 en lo que se refiere al área de Matemática, porque en él se proponían directamente las actividades a realizar con los alumnos:

“(…) o el diseño del ochenta, lo que valora de ese diseño (…) es su simplicidad en cuanto el maestro poder seguir una secuencia de actividades que estaba muy pautado pero al maestro eso lo ayudaba. (Vicedirector, Escuela S)

“Por ejemplo, el famoso Libro Gordo de Petete, vos llegabas a una escuela y te decían: “tomá”, tenías toda la actividad armada, yo le agregaba cosas, pero estaba todo armado...” (Maestro de 6° y 7°, Escuela D)

Estas consideraciones dejan traslucir una visión de la enseñanza de la Matemática restringida a la resolución de ejercicios por parte de los alumnos, sin que sea necesario concebir un espacio de acción docente alrededor de esos ejercicios, más allá de su sola propuesta a los niños. Pareciera que el beneficio de un diseño tan pautado es reducir al mínimo las decisiones del docente. Por otro lado, al enfatizar el valor “práctico” que un diseño debiera tener, se desconoce la importancia de realizar consideraciones sobre el sentido y el valor formativo de la enseñanza de la Matemática, como si esos componentes no fueran relevantes para el caso de esta disciplina y no formaran parte de las propias decisiones de enseñanza.

En general, el análisis realizado nos lleva a conjeturar que explicitar las relaciones entre diferentes contenidos que se proponen en un diseño curricular, analizar con los actores de las escuelas la relación entre la realización de actividades y las conceptualizaciones de los niños, explicitar el modo en que las nuevas propuestas interpelan ciertas prácticas y justificar los cambios que se proponen, serían modos de contribuir a que se supere la visión naturalizada de los objetos de enseñanza que predomina en estas escuelas.

El tiempo dedicado a la enseñanza de los temas

Intentar completar un listado muy vasto de temas impide dedicar suficiente tiempo a la enseñanza de cada uno de ellos. Se ha mencionado la importancia que el ED de la Escuela S atribuye al cumplimiento de los plazos planificados. El fuerte control que se ejerce en esta escuela sobre los tiempos dedicados a “dar” cada contenido obstaculiza la posibilidad de encarar un tratamiento profundo. Así lo expresa la maestra de sexto grado:

“(…)Y tenemos que darlo, a nosotros nos dan esos contenidos, después yo tengo que hacer la planificación anual y la bimestral y si me falta algo me lo señalan,. En las evaluaciones lo mismo, ahora yo sabía que no puse proporcionalidad porque no llegué ((pausa)) y me dijeron: “te falta proporcionalidad”, y sí, dije, pero no llegué”. (Maestra de 6°, Escuela S)

En línea con lo planteado en la cita anterior, la misma maestra comenta que frente a la gran cantidad de contenidos que debe “dar”, se vio obligada a dejar de lado – y lo lamenta- el proyecto *Problemas y Soluciones* al que el año anterior dedicaba una clase semanal. Vemos cómo esta docente, y en esta institución en particular, ante la disyuntiva entre avanzar con un listado cuyo cumplimiento se controla rigurosamente y dedicar tiempo a algo que valora pero que de alguna manera está fuera de esa lista, se inclina por la primera opción. Aunque en los distintos intercambios el vicedirector también comentó su valoración positiva del proyecto *Problemas y Soluciones*, no parece advertir la contradicción que existe entre pretender que los niños realicen tareas más complejas –como las que se proponen en dicho

proyecto- y querer al mismo tiempo que se realicen rápidamente para cumplir con los tiempos previstos.

Las pruebas como modos de control de la enseñanza y de los aprendizajes

Como señalamos al describir las modalidades de gestión, las pruebas escritas que realizan los niños tienen un peso importante tanto en la Escuela S como en la Escuela D.

En la Escuela S el ED revisa las pruebas escritas que los docentes proponen a los niños. Esto genera tensiones entre la conducción –que aspiraría en principio a que se planteen actividades “difíciles”- y los docentes –que tenderían a proponer problemas más bien simples cuya realización por parte de los niños se pueda garantizar:

“[se habla de un problema que la maestra tomó en una prueba] te digo que [el coordinador] me dijo que era demasiado fácil. Pero le dije que no les iba a poner una prueba que no pudieran hacer.(...) Sí, a veces nos piden demasiado elevado.(Maestra de 6º, Escuela S)

Si bien la cita muestra el cuidado de la maestra por los alumnos al protegerlos de enfrentar problemas que no podrían resolver, también permite vislumbrar que la modalidad de control imperante en la escuela atenta contra la posibilidad de que los niños se vean confrontados a situaciones que comporten mayor desafío intelectual: si para dar cuenta de su buen desempeño, el docente necesita que a los niños les vaya bien en las pruebas, los prepara para tal fin, lo cual lo lleva a desestimar todo aquello que suponga mayor complejidad para los alumnos.

El docente a cargo del Departamento de Matemática de la Escuela D también parece confiar en las pruebas escritas como un instrumento apto para realizar un diagnóstico sobre los conocimientos de los niños, para definir la planificación a partir de dicho diagnóstico y para evaluar la calidad de la enseñanza:

“(...) Tenemos que fundamentar qué es lo que tiene que saber cada chico que ingresa al grado que corresponde. (...) A mitad de año el maestro pasa el informe de cómo fue la evolución y de cómo va desarrollándose el alumno, y después nosotros hacemos la prueba para fin de año.(...) La de fin de año[se refiere a las evaluaciones] es... los contenidos. Generalmente el 70 u 80% aprueba las pruebas, entonces quiere decir que fue trabajado todo el programa, se cumplió todo. Cuando venimos de vacaciones [se refiere a los resultados en las pruebas diagnósticas] te das cuenta: si fueron temas tocados con alfileres, al chico no le quedó nada.” (Maestro de 6º y 7º, Escuela D)

Señalemos que la manera en que se conciben las pruebas diagnósticas es compatible con una concepción lineal y acumulativa del conocimiento: en lugar de pensar que el tratamiento de algunos contenidos nuevos constituiría una oportunidad para resignificar los ya tratados, se piensa que puede definirse con precisión *todo* lo necesario para abordar un nuevo tema. No se toma en cuenta de este modo que la relación con un cierto conocimiento reposa en una anterioridad que sobrepasa ampliamente la anterioridad secuencial (Sensevy; 1998). Esto provoca una reducción en el modo en que se piensan los objetos de conocimiento y genera al mismo tiempo la ilusión de control de los aprendizajes. Por otro

lado, también se establece una relación mecánica –y entonces reducida- entre enseñanza y aprendizaje al atribuir a la enseñanza, de manera tajante, las razones que explican las fallas de los alumnos en las pruebas.

Digamos finalmente que el énfasis puesto en las pruebas escritas como modo de controlar la enseñanza es solidario de una visión que deja fuera del proyecto de enseñanza todas aquellas capacidades – de argumentar, de enfocar problemas abiertos, de plantear preguntas- cuya evaluación requeriría dispositivos mucho más complejos.

Los condicionamientos de la escuela secundaria

Las dos escuelas a las que nos estamos refiriendo – S y D- están muy condicionadas por las demandas que plantea la escuela secundaria en el área de Matemática. En la medida en que las concepciones imperantes en estas escuelas son solidarias de las ideas predominantes en la escuela media con relación a la enseñanza de la Matemática, se les atribuye a los profesores del nivel medio el poder de dictaminar cuáles son los contenidos que mejor prepararían a los niños para transitar una escuela secundaria exitosa. Los profesores son considerados como especialistas que ya saben todo lo que se podría saber acerca de la disciplina y se vuelven, por ese motivo, autoridades incuestionables a los ojos de los maestros. En este marco, los reclamos de los profesores de Matemática de la escuela secundaria devienen un importante criterio para la selección de contenidos a enseñar, sobre todo en sexto y séptimo grado, lo cual incide en que se destine muchísimo tiempo en estos grados a la realización de cálculos combinados y ecuaciones⁷⁵:

“Yo por ejemplo me preocupaba de dar los Números... y me dice: "Vos intensificá esto y esto"; entonces, mantenemos una relación con la profesora de matemáticas y de lengua de las escuelas Medias de la zona. Ellos me mandan pruebas... por ejemplo, las pruebas que les toma a los chicos en primer año las armamos con los profesores en noviembre, y ellos a su vez, me la mandan para el año que viene (...).Entonces, armamos una prueba que es para el Industrial y otra para el Comercial y Nacional. Y de acuerdo a eso yo voy trabajando con los pibes. Yo a lo que apunto es que vayan todos a primer año y que a la mayor cantidad posible les vaya bien.” (Maestro de 6º y 7º, Escuela D)

D: Y en 7º grado también se tomaron contenidos de la secundaria como para ir preparando al chico.

VD: Sí, acá un año hicimos una articulación, con escuelas medias. (...) Sí, hemos ido a entrevistar al personal de esas escuelas, para ver qué falencia detectaban en nuestros alumnos, o ellos decían qué había que mejorar, ¿no? (Entrevista Equipo Directivo, Escuela S)

El hecho de que a los alumnos de las escuelas S y D les vaya bien en la escuela secundaria funciona como criterio de evaluación positiva de la enseñanza que se imparte en estas

⁷⁵ El docente de la escuela D, en séptimo grado, desde el inicio del ciclo lectivo hasta agosto, trabajó en el 35% de sus clases (muchas veces, entre otros temas) ejercicios rutinarios de cálculos combinados y resolución de ecuaciones. En sexto grado de la escuela S, en la mitad de las clases transcurridas en el primer semestre los alumnos debieron realizar tareas mecánicas de cálculos combinados y cálculos con fracciones.

instituciones. El equilibrio que aporta esta sensación de éxito obstaculiza las posibilidades de que docentes y directivos se formulen interrogantes acerca de las prácticas de enseñanza o pongan en cuestión algún aspecto de las mismas:

“Tan mal se ve que no salen, porque los chicos que tuvimos que están en la secundaria trajeron los boletines, la mayoría todos siguen la secundaria, dentro de todo les va a todos bien. Nos asombró porque se llevan re pocas materias”. (Maestra de 6° grado, Escuela S)

En cambio, como veremos en el punto III.4.2., cuando las concepciones fundamentales sobre la enseñanza de la Matemática vigentes en una escuela no coinciden con las prácticas predominantes en la escuela media (sino que están más fuertemente vinculadas al diseño curricular para el nivel primario), esta última no logra condicionar los contenidos de los últimos grados de la primaria, ni funciona como una autoridad con capacidad de evaluar las prácticas de enseñanza.

III. 4.1.2. La Matemática en tanto objeto de enseñanza desde la perspectiva de los maestros

La Matemática como conjunto de problemas, reglas y notaciones

Para la docente del área de Matemática de sexto grado de la escuela S, cada tema parece estar constituido por un conjunto de reglas que definirían el contenido, un conjunto de problemas que tendrían la función de ser ámbito de aplicación de dichas reglas y unos modos estrictos – y muchas veces únicos- de escribir las reglas y las resoluciones de los problemas. En el discurso de la docente las reglas funcionan normalmente como sentencias yuxtapuestas, sin que se pueda llegar a vislumbrar que constituyen una organización teórica en la que unas podrían deducirse de otras. Además, las reglas no incluyen explicaciones que hagan inteligibles las razones por las cuales son verdaderas. Resulta entonces que estas reglas conforman los fundamentos de la matemática, pero estos fundamentos parecen ser ciegos, no van más allá de ser enunciados que regulan la actividad.

Tanto para establecer la verdad de un hecho, como para corregir un error u orientar un procedimiento, esta docente permanentemente hace referencia en sus clases a las reglas. Entre ellas, algunas son propiedades matemáticas; otras, no. Sin embargo, todas tienen el mismo estatuto – funcionan como propiedades matemáticas- y cumplen el papel de orientar la acción del alumno. A las reglas de acción que emergen en la clase y que no están sustentadas en propiedades matemáticas las denominaremos *reglas escolares*. Veamos algunos ejemplos, que son típicos de un modo de funcionamiento que se repite sistemáticamente.

* En las clases observadas la docente apela permanentemente a que los niños simplifiquen las fracciones que obtienen como resultado de hacer una cuenta ya sea aislada o en el contexto de un problema: “*A ver cómo simplificaste... Bueno, de ahora en más no acepto problemas si no simplificaron.*” (Docente de 6° grado, Escuela S). Además, comunica que para simplificar hay que dividir el numerador y el denominador por el mismo número (regla basada en una propiedad matemática) y *que hay que comenzar simplificando por el mayor*

número posible (regla escolar). En las carpetas de los alumnos, aparecen registradas estas reglas en numerosas oportunidades.

Por un lado, no surge de las clases ni encontramos en las carpetas de los alumnos alguna explicación que permita comprender por qué, dividiendo numerador y denominador por un mismo número, se obtiene una fracción equivalente; por otro, se transmiten dos ideas falsas y contradictorias con la noción misma de equivalencia: pareciera que está mal no simplificar y que, si no se comienza simplificando por el mayor número posible, no se arribará al resultado correcto. (Los niños podrían pensar “¿por qué si al simplificar se obtiene un número equivalente hay que hacerlo ineludiblemente?”)

La docente piensa que las dificultades que observa en la clase para que los niños simplifiquen se deben a que no memorizan las tablas de multiplicar. Su confianza en el “poder” de las reglas como orientadoras de la acción parece llevarla a considerar que si la regla para simplificar está explicitada en la clase una y otra vez, el único inconveniente posible es el de no recordar los resultados de las divisiones que hay que ir realizando. Todo ocurre como si la relación biunívoca que parece sostener entre “regla” y “acción” le impidiera concebir la posibilidad de que los alumnos no comprendan el significado mismo de la simplificación, basado en el concepto de fracción, o de que la dificultad pueda radicar en encontrar divisores comunes al numerador y al denominador de la fracción.

* En una clase en la que se enseñaba raíz cuadrada, los alumnos debían hacer diferentes cálculos aplicando esta operación. Una alumna anota 500 como resultado de la raíz cuadrada de 2500. La docente interviene:

D: 5 es raíz de 25. ¿Cómo hago para llegar a 2500?

A: 500

D: ¿Cuántos ceros agregás si es 500?

A: 4

D: ¿Entonces?

A: Es 50

D: claro...

(Observación 6º grado, Escuela S)

Para lograr que la alumna “acorte” los ceros de su resultado, la docente le “hace recordar” que, si se multiplica 500×500 , se agregan 4 ceros (y 2500 sólo tiene 2 ceros). Aunque implícitamente la maestra está poniendo en juego que existe una relación entre la raíz cuadrada de 2500 y la de 25, esta relación no llega a constituirse en objeto de análisis para la alumna, que es convocada a centrarse en “la cantidad de ceros que se agregan” para revisar su error.

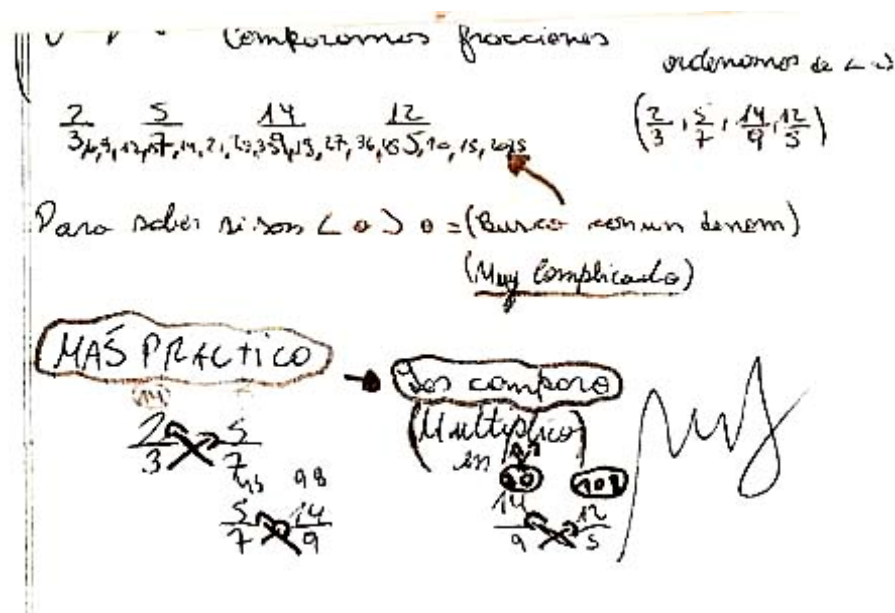
* En el marco de la enseñanza de la proporcionalidad directa, los alumnos resuelven numerosos problemas – todos del mismo tipo-. Varias veces en cada clase, la maestra alude al “método” para abordar los problemas:

*“Seguimos los pasos, esos pasos los vamos a utilizar para todos los problemas que vayamos a resolver, ... con magnitudes. **Primero** vamos a tratar de reconocer la magnitud, y las cantidades de cada magnitud, y **ahí es muy simple, salta solo, ¿sí?** ¿Alguien me quiere preguntar?... A ver... ¿algo? ¿Vos entendiste? (...) Ya sea que lo quieren resolver así por*

pares, escribiéndolo por pares tipo fracciones o con los puntitos es exactamente lo mismo, saben que multiplican extremos y medios en cualquiera de las dos partes, ¿sí?, y siempre despejo la equis dividiendo. Bueno, copien. (...)” (Docente de 6° grado, Escuela S)

Remarquemos, en primer lugar, el carácter generalizador de la intervención de la docente: existiría un método para todos los problemas posibles sobre el tema. Esto, por un lado, ofrece una herramienta de éxito para los alumnos pero, al mismo tiempo, restringe – seguramente la maestra no es conciente de ello– el espectro de problemas que pueden plantearse en la clase: sólo son considerados aquéllos que pueden tratarse con el método propuesto. En segundo lugar, señalemos que los alumnos no están confrontados a analizar las condiciones de utilización de la proporcionalidad –aspecto central de la tarea de modelización matemática–. Efectivamente, no es el análisis matemático del problema sino el contexto didáctico en el que se propone (el tema que se viene trabajando) el que informa a los alumnos acerca de cuáles son las herramientas a movilizar. De esta manera, hay pocas posibilidades para que los niños reconozcan los problemas de proporcionalidad directa fuera del marco restringido de su utilización en la clase. En tercer lugar, la centración en el modelo de la resolución inhabilita la posibilidad de que los alumnos pongan en juego otras estrategias para abordar el problema. Digamos finalmente a raíz del ejemplo que, de manera implícita, la maestra está comunicando que para enfrentar este tipo de problemas no es necesario tomar demasiadas decisiones: sólo hay que seguir los pasos que plantea el método.

Normalmente la docente de la escuela S presenta un único camino posible para abordar cada tarea. En las pocas oportunidades en que sí se muestran diferentes alternativas, no se habilita la posibilidad de que los alumnos puedan usar una u otra a su criterio, sino que se pasa inmediatamente a elegir “la menos complicada” sin que se realice un análisis en el que, para optar, se tenga en cuenta qué es lo que los alumnos podrían comprender mejor. La economía de lo práctico parece comandar las decisiones didácticas que se van tomando, en desmedro muchas veces de profundizar en un análisis de las justificaciones de cada opción. Veamos la siguiente anotación de la carpeta de una alumna en la que, a propósito de la tarea de comparar fracciones, se descarta una estrategia posible:



(Carpeta de alumno de 6º grado, Escuela S)

Aunque, para establecer la comparación, la estrategia de buscar fracciones equivalentes con el mismo denominador es seguramente más inteligible para los alumnos, se desestima por “complicada” y se opta por una regla ciega como lo es la multiplicación en cruz. Señalemos que la primera alternativa puede resultar a los ojos de la maestra más complicada porque los alumnos tienen más margen de libertad, pueden llegar a fracciones diferentes para establecer la comparación y tienen en definitiva que tomar más decisiones que en la segunda opción.

Las escrituras que se van utilizando para tratar las distintas tareas también aparecen naturalizadas. En algunas ocasiones se presentan dos tipos de notaciones para una misma idea – por ejemplo anotar las proporciones con raya de fracción o con puntitos- sin que se expliciten criterios que llevarían a usar una u otra. Por otro lado, la docente presenta algunas notaciones “escolares”⁷⁶ que tendrían el propósito de ayudar a los niños a clarificar los procedimientos para enfocar alguna tarea. La siguiente notación, por ejemplo, es propuesta de manera sistemática por la maestra y ella parece atribuirle el poder de que los niños reconozcan más fácilmente las magnitudes en juego en cada problema de proporcionalidad que deben resolver:

⁷⁶ Estamos usando el calificativo “escolar” para aquellas notaciones que no provienen del campo de la matemática sino que tienen un origen didáctico. El adjetivo “escolar” tiene acá un sentido similar al empleado para referirnos a ciertas reglas.

En síntesis, pareciera que para la docente de la Escuela S la Matemática fuera básicamente una cuestión de tipo “práctico” cuya utilización puede controlarse a partir del uso de reglas que determinan ante cada circunstancia, de manera unívoca, la acción a realizar. Las reglas ocupan el lugar de la fundamentación pero ésta no tiene la finalidad de formar un alumno con algún nivel de reflexión teórica sobre la Matemática. Las notaciones son normalmente únicas y no llega a ponerse en juego en la clase el valor de producción que tiene la representación de ideas a través de escrituras específicas.

También para el docente de 6° y 7° grado de la Escuela D la Matemática que propone – y que nosotros analizamos a través de las carpetas de los alumnos- parece consistir en un asunto práctico con un sentido parecido al de la escuela S. Encontramos además, en los apuntes de los niños, numerosas definiciones presentadas con un lenguaje bastante formal que apela al uso de letras y símbolos, que no son utilizados, sin embargo, en las tareas que los alumnos deben realizar. Estos textos parecen ocupar el lugar de la teoría, pero no se vislumbra ninguna articulación teoría-práctica. En las pruebas escritas el docente solicita que los alumnos reproduzcan de manera textual las definiciones enseñadas, con lo cual comunica implícitamente un lugar de importancia para estos conocimientos de tipo declarativo.

Tomando en cuenta una confusión habitual entre rigor matemático y formalización, pareciera que estas presentaciones “teóricas” fueran una marca que da cuenta del “elevado nivel” con el que se trabaja en Matemática. Al incluir escrituras formales que no cumplen una función específica en las producciones de los alumnos, se está corriendo el riesgo de convocarlos a la interacción con objetos cuyo sentido no alcanzan a comprender. De esta manera, se seguiría alimentando una idea fuertemente instalada en la cultura: la Matemática es para unos pocos que llegan a dominar el uso de símbolos que el común de la gente no entiende.

La enseñanza de la geometría: paréntesis en la Matemática como conjunto de reglas

Una diferencia importante entre las propuestas de las dos escuelas radica en que, mientras que en la escuela D la geometría tiene un lugar –enseguida veremos en qué condiciones-, en la escuela S ese espacio es completamente inexistente. Varias razones parecen conjugarse para explicar por qué la docente de la escuela S. desestima la enseñanza de la geometría.

En primer lugar, desde su punto de vista, los conocimientos geométricos están aislados:

*“Si empezamos a ver geometría a lo mejor vos **no tenés tantos pasos como en aritmética** como para relacionarlo así, (...) a lo mejor puede ser por eso, (...) yo lo veo así, me parece como que está más aislado el tema geometría (...) geometría igual es como que me parece como que siempre está más, como que está descolgada”. (Maestra 6°, Escuela S)*

Al contraponer aritmética con geometría, la docente estaría diciendo que la enseñanza de esta última no le ofrece la posibilidad de tener un conjunto de reglas – pasos- que

asegurarían en cada etapa ofrecer a los niños un modo de trabajo análogo al que se puede proponer en aritmética. Parece compartir una visión bastante difundida de la geometría según la cual ésta consistiría en asociaciones de nombres y formas, en clasificaciones de estas formas y en enunciados de propiedades *inherentes* a cuerpos y figuras. Desde esta perspectiva, aprender geometría consistiría en repetir un conjunto de declaraciones, lo cual explicaría por qué los niños se olvidan sistemáticamente los temas geométricos. Este olvido haría inútil invertir tiempo en estos contenidos:

“Después hay cosas de geometría también que las vemos y se las olvidan, es fija que se las olvidan, las des como las des. Lo de mediatriz, la construcción de triángulos, vos lo ves, lo trabajás, lo haces con los papelitos, lo vienen viendo desde 5º, al otro año, creo que le pasa a uno grande mismo, tenés que volver a agarrar mediatriz, todo eso, cómo ponía el compás, ponía acá primero, no sé, sí, puede servir para muchas cosas pero me parece más interesante que se dé una hora o dos horas, como hacíamos el año pasado, por semana para trabajar situaciones problemáticas en conjunto y todo eso”. (Maestra de 6º, Escuela S.)

La docente pareciera pensar que hay algo de imposible en la geometría misma, independientemente de la propuesta didáctica (*las des como las des*). La cita da cuenta además de sus propias dificultades para recordar los contenidos geométricos y de la poca relevancia formativa que les atribuye en contraposición con la que le otorga a espacios de trabajo con “situaciones problemáticas”. Como analizaremos más adelante, al referirnos al modo en que esta docente gestiona sus clases, la correspondencia estricta entre “conjunto de tareas” y “conjunto de reglas para resolverlas” cumple para ella un papel fundamental en la educación de los niños. Al no reconocer una correspondencia equivalente para el caso de la geometría, no está dispuesta a invertir tiempo de enseñanza en algo que no considera formativo.

Digamos finalmente que, como los conocimientos geométricos no son requeridos por la escuela secundaria como una condición para asegurar el éxito futuro de los alumnos, se terminan relegando para incrementar el tiempo de trabajo en temas demandados por la escuela media.

En contraposición con una desvalorización muy usual acerca de los contenidos geométricos que circula en muchas escuelas, las orientaciones de la SED destacan la importancia de la geometría como un espacio sumamente fértil por la posibilidad que supone para el despliegue de un trabajo deductivo. Es decir, su valor educativo se centra en el acceso que habilita a prácticas de argumentación matemática.

En las clases del docente de la escuela D, como dijimos, la geometría tiene una presencia considerable. Si bien para muchos de los conocimientos se realiza una presentación que puede caracterizarse como declarativa, queremos centrarnos en el modo en que se introducen los contenidos vinculados al concepto de *área* porque suponen un trabajo significativamente diferente. Efectivamente, se proponen problemas que exigen establecer relaciones para determinar el área de una figura en función de las áreas de otras, que son del orden de lo deductivo. Hay un espacio relativamente importante dedicado a estas actividades. Nos interesa destacar que en una propuesta global donde lo mecánico es

mayoritario, se recorta un tema que ofrece a los alumnos la posibilidad de un trabajo más desafiante. Desde nuestro punto de vista, el tema *áreas* tiene una particularidad interesante: se trata de un contenido con el cual los docentes tienen bastante familiaridad y en el que el universo de relaciones necesarias para realizar un trabajo deductivo es acotado. Nos atrevemos a conjeturar que estas dos condiciones hacen que pueda verse como viable un tipo de práctica que en general para otros contenidos los docentes visualizan como fuera de las posibilidades de los alumnos. Habría acá un tema que, en situaciones de capacitación docente, podría usarse como “puerta de entrada” para comunicar el tipo de trabajo intelectual al que apuntan las propuestas para geometría del diseño curricular.

Cabe señalar que la escuela D. es una de las instituciones con intensificación en TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y que el docente de matemática se muestra muy dispuesto a aprender en ese terreno:

“Hace cuatro años pusieron Aulas en Red, yo de computación no sabía nada, todavía no sé nada; qué decir, he hecho cursos pero la velocidad con la que trabajan los pibes supera al maestro. Es decir, me tuve que sacar esa etiqueta del maestro omnipotente a bajar y pedirle ayuda a ellos en todo lo que es informática. (...) El primer año me costó porque era una lucha interior mía que decía: “¿Cómo me van a ganar los pibes en esto?!”, empecé a hacer cursos y cursos hasta que llegue a la conclusión de que los pibes saben más.” (Maestro de 6° y 7°, Escuela D)

El docente expresa una realidad que hemos encontrado también en otros casos: los maestros valorizan la introducción de la computadora al tiempo que están dispuestos a aceptar que en este terreno los niños tienen más conocimientos que ellos. Sin embargo ni la flexibilidad en los vínculos entre alumnos y docentes que la computadora parece favorecer, ni la altísima capacidad de exploración que esta herramienta ofrece parecen ser elementos suficientes para que los maestros puedan vislumbrar modos de llevar a cabo una propuesta matemática diferente a partir de la utilización de este instrumento. Efectivamente, el trabajo que el docente de la Escuela D. propone a sus alumnos en informática parece ser una reproducción “sobre pantalla” de las mismas tareas que se realizan en el aula.

Para el trabajo en geometría, está muy difundida la existencia de un software (Cabri Geométrico) sumamente interesante por las posibilidades que tiene de plantear una buena articulación entre la experimentación y la deducción. Sin embargo, hemos sabido a través de una entrevista con la capacitadora en Tics de la Escuela D, que los maestros de esta institución, aunque conocen el Cabri Geométrico, no le atribuyen alguna propiedad didáctica interesante. Esto nos suscita la siguiente reflexión: dada la buena predisposición de muchos docentes hacia la herramienta informática, la discusión sobre la potencialidad de ciertos recursos que tienen una carga didáctica rica así como el análisis de las novedades que su uso en el aula permitiría introducir constituirían un buen medio –una buena entrada– para abrir una discusión sobre la enseñanza de la Matemática en general.

El tipo de tareas que se propone a los alumnos

De manera consistente con la visión de la Matemática que describimos, las actividades que se proponen a los alumnos en la escuela S consisten en la aplicación estricta de los contenidos que se están tratando en un cierto momento y que se han introducido a través de sus correspondientes reglas. Presentamos a continuación una síntesis del tipo de actividades realizadas entre marzo y julio:

Mes	Clases de Matemática	Total de actividades	CANTIDAD DE ACTIVIDADES SOBRE....					
			Problemas con enunciados	% respecto del total de actividades	Cálculos combinados y cálculos con fracciones	% respecto del total de actividades	Sistema de numeración	Geometría
Marzo	11	21	4	19	11	52	6	1 (vocabulario)
Abril	11	14	0	0	11	78	3	0
Mayo	14	18	8	44	8	44	2	1 (ángulos)
Junio	12	22	10	45	12	55	0	0
Julio	4	8	2	25	6	75	0	0
Agosto	X	5	1	20	4	80	0	0

Notemos el predominio de actividades de cálculos rutinarios que no requieren la toma de grandes decisiones, por sobre la resolución de problemas de enunciado, que normalmente exigen por lo menos un mínimo análisis para establecer qué herramientas movilizar para su resolución. En general, las tareas que se proponen dejan un margen restringido de decisiones a cargo del alumno, lo cual no contribuye a la construcción de una posición de autonomía frente al trabajo matemático. Veamos como ejemplo la siguiente actividad en la que se plantea comparar fracciones a través de su representación sobre una recta numérica:

“Dibujá un camino numerado como el de la actividad anterior de modo que entre el 0 y el 1 haya 6 cm. Hacé una rayita en cada centímetro y después marcá dónde están las fracciones $1/6$ y $1/2$. ¿Cuál de ellas es menor?” (Carpeta de un alumno de 6° grado, Escuela S)

Poner en juego una cierta forma de representación para un concepto supone, bajo ciertas condiciones, la movilización de múltiples relaciones vinculadas al concepto en cuestión y es entonces una oportunidad para revisar –profundizar– las ideas sobre el mismo (Duval, R; 1995). La toma de decisiones con relación a la representación que se está usando es un requisito fundamental para que se juegue este papel productor.

Como puede observarse, el nivel de decisiones del alumno frente a la tarea propuesta en el ejemplo es muy bajo. La actividad plantea ya resueltas de antemano una serie de cuestiones inherentes a la representación en la recta numérica: determinar la unidad, una medida

conveniente en función de las fracciones a representar, las subdivisiones necesarias para representarlas, etc. Al evitar que los alumnos enfrenten estos problemas que la representación en la recta numérica permitiría traer a escena, se pierde la oportunidad de que se pongan en juego – se resignifiquen, se reconsideren-, a raíz de la tarea, relaciones constitutivas del significado de las fracciones.

Por otra parte, proponer la representación en la recta para comparar estas fracciones en particular ($\frac{1}{6}$ y $\frac{1}{2}$), es pedirle al alumno que use un procedimiento muy costoso para una tarea que podría resolver pensando en el concepto mismo de fracción.

Mirando globalmente el proyecto de la docente de la Escuela S, vemos que, en numerosas ocasiones, por querer hacer “entrar” todos los problemas de un tema en el procedimiento más general posible, termina exigiendo la utilización de recursos cuya complejidad es desajustada con relación a la sencillez de las situaciones propuestas.

Otra consecuencia de este intento de usar siempre el mismo procedimiento y ahorrar entonces el análisis de la situación particular – con las decisiones locales que esto implicaría- es que muchas veces se llega a tergiversar la interpretación de algunos enunciados: por querer hacerlos “entrar” en la “caja” del método general, se terminan resolviendo de manera errónea problemas que, en otro contexto, tanto docente como alumnos podrían resolver bien.

En la Escuela D se plantean muchos más problemas que en S:

Mes	Clases de Matemática	Total de actividades	CANTIDAD DE ACTIVIDADES SOBRE....					
			Problemas con enunciados	% respecto del total de actividades	Cálculos combinados y cálculos con fracciones	% respecto del total de actividades	Números y Sistema de numeración	Geometría
Marzo	15	27	16	59	10	37		3 (2 de definiciones, 1 problema de volumen)
Abril	14	27	2	7	12	44	11 (7 de fracciones)	2
Mayo	10	20	6	30	7	35	4	3
Junio	10	25	12	48	7	32	1	5
Julio	6	11	6	54	1	9	3	(5 de los problemas son sobre área)
Agosto	9	18	10	55	2	11		6

Sin embargo, la mayoría de las veces se trata de problemas “suelos” que no parecen responder a una secuencia de presentación de contenidos. Sin dejar de otorgar un cierto valor al hecho de proponer a los alumnos la resolución de problemas “interesantes”, nos preguntamos acerca de las posibilidades de los niños de inscribir – para luego reutilizar- las relaciones movilizadas en los problemas en alguna organización conceptual.

El famoso tema de la comprensión de las consignas

En ambas escuelas, los docentes aluden a dificultades de los alumnos para interpretar los enunciados de los problemas, que atribuyen a déficits en el área de lengua. Así, el maestro de D considera muy importante que los chicos: *“sepan bien las operaciones, que sepan comprender el texto del problema, que les haga trabajar el texto con un diccionario”*. (Maestro 6° y 7° grado de la escuela D)

Por su parte, la maestra de la escuela S insiste ante su clase, *“¿Podíamos saber de entrada, cuando leíamos el problema...(…) Si lo leemos al problema: ¿podemos saber, por ejemplo en el de los caballos, que es directamente proporcional?, ¿nos podíamos dar cuenta al leer el problema?”* (Observación 6° grado, Escuela S)

Esta cita pone de manifiesto que, para esta docente y en la misma dirección que el docente de la Escuela D, las relaciones matemáticas parecerían “saltar” del texto, en lugar de establecerse como resultado de interpretaciones del mismo a partir de lo que los alumnos saben. Se trata de una idea muy frecuente entre los docentes según la cual a cada texto correspondería una única interpretación posible y en consecuencia una única manera de proceder. Sin embargo, en muchas ocasiones la falta de comprensión de la consigna – asunto que muchos docentes ubican como dificultad, de manera similar que los que aquí analizamos - se vincula con el hecho de que la tarea propuesta es conceptualmente nueva; por eso, entender lo que se pide supone para los alumnos ampliar su perspectiva respecto de los contenidos matemáticos en cuestión. Desde este punto de vista, la comprensión de la consigna por parte de los niños es parte de los aprendizajes matemáticos que se espera que hagan y no puede desplazarse al área de lengua. Revisar la famosa problemática de la comprensión de las consignas en Matemática parece ser un tema necesario al considerar la agenda de discusión con los docentes.

“Problemas y soluciones”, un espacio algo diferente

Tanto la escuela S como la escuela D se han incluido, de diferente manera, en el proyecto *Problemas y Soluciones*. Los docentes de ambas escuelas valoran ese espacio porque – sostienen- ofrece la posibilidad de que los alumnos se enfrenten a situaciones más abiertas, desplieguen diferentes modos de resolver e interactúen con otros. Para la maestra de la Escuela S, el proyecto constituye además una oportunidad para ella misma de enfrentarse con problemas desafiantes y tener en consecuencia contacto con una matemática más interesante:

“Este año hicimos ese proyecto “Entre problemas y soluciones” ... Ni nosotros los podíamos resolver (riendo), algunos ni con él (señala hacia afuera, refiriéndose al coordinador del ciclo) los pudimos resolver” (Maestra de 6º, Escuela S)

La maestra de la escuela S enfatiza el interés que manifiestan los alumnos frente a los problemas, pero no parece vincularlo con el desafío intelectual que la tarea supone para los niños. Nos comenta:

“Pero sí, les gustaba, estaban esperando los problemas ellos (...), no importa el tema en que estemos pero dábamos toda la semana un día trabajar en grupo situaciones problemáticas, que lo podían hacer, lo hicieron, problemas de ingenio que eso me parece que es como que no está dado, por ejemplo en la currícula no está como tema, o sea que no te ponen situaciones problemáticas, situaciones de ingenio” (Maestra de 6º, Escuela S)

Notemos que la expectativa de la docente es que “problemas de ingenio” sea un tema en sí mismo dentro del currículum, separado de cada uno de los contenidos matemáticos. En otros términos, ella no pareciera concebir el papel que problemas más desafiantes podrían jugar en todos los aprendizajes matemáticos y piensa los problemas más abiertos como reservados a algunas instancias puntuales.

En los momentos dedicados al proyecto, las carpetas de sus alumnos presentan mayor riqueza en los procedimientos, con producciones más personales que aquellas que realizan en el trabajo habitual de la clase. Posiblemente, al recortar este trabajo como un tema “aparte”, y al no poder tampoco encasillar las soluciones en un recorrido de pasos predeterminados, la maestra se sienta con más libertad para abrir este pequeño espacio. Hay que añadir que, probablemente debido a que este proyecto no se supone destinado a que los alumnos aprendan un contenido determinado, queda fuera de un control tan estricto por parte de la coordinación del ciclo. La mayor libertad que la docente siente frente a este trabajo recortado parece constituir una condición posibilitadora de resoluciones más ricas que las que comúnmente se desarrollan en su clase.

Reunimos 36 golletes a repartir entre 10 animales (gatos y perros). A cada gato le corresponde 6 golletes y a cada perro 5. ¿Cuántos gatos y cuántos perros hay?

$$\begin{array}{r} 36 \\ + 20 \\ \hline 56 \end{array}$$

¡ Brillante!

(en equipo)

6 gatos	4 perros
6 golletes x 6 golletitos	5 golletitos
<u>36</u>	<u>20</u>

- ① Primero fuimos dividiendo, pero no nos daba.
- ② Después se nos ocurrió multiplicar 6×6 y 4×5 .
- ③ Después sumamos los resultados resultados de las multiplicaciones y nos dio 56 golletes.

(Carpeta de un alumno de 6º grado, Escuela S)

En este ejemplo de la carpeta de un alumno, advertimos que los niños trabajan en pequeños grupos en la resolución de este problema, más complejo de los que habitualmente se abordan. Son notables las diferencias con lo que se produce en el resto de las clases: no se apela a reglas establecidas, deben hallar un procedimiento más personal y además se solicita que lo expliquen.

El docente de la Escuela D, por su parte, trabaja de manera muy comprometida en la organización distrital del proyecto y lo coordina. Destaca el papel de las interacciones que tienen lugar a propósito de las resoluciones:

"La idea es... bueno, es en grupo y tratamos de provocar el conflicto. No hacer la cuenta sola [como hablando a los alumnos] "El lugar lo tengo que dividir, entre las personas ¿Me dará el mismo resultado? ¿Qué operación tengo que hacer?"; es decir, crearle al chico un conflicto para que discuta con el grupo, o tratar con dos respuestas o dos caminos para la misma respuesta." (Maestro de 6º y 7º, Escuela D)

Como vemos, el docente valora las posibilidades de trabajo en colaboración que brinda *Problemas y Soluciones*. Ahora bien, al observar una instancia en la que niños de diferentes escuelas del distrito se reunían a resolver problemas, hemos visto que, aunque el contexto del proyecto permite que tengan lugar intercambios entre los alumnos, ellos no se sienten automáticamente autorizados a producir diversas soluciones, a confrontarlas entre sí y eventualmente a modificar lo hecho como producto de la interacción. Los niños antes bien tienden a reproducir en esta instancia el comportamiento que tienen habitualmente en la clase: buscar *la* solución que muchas veces encuentra uno de los alumnos y dicta a sus compañeros. Esto habla de la necesidad de discutir con los docentes condiciones que posibiliten interacciones más ricas entre los niños.

Digamos finalmente que, a través de este proyecto, tanto los niños como los docentes entran en contacto con problemas más fructíferos que enriquecen el vínculo con la Matemática. En este sentido parece interesante tomar el proyecto como objeto de análisis con los docentes para pensar, por un lado, cómo explotar más el potencial que el mismo ofrece y, por otro, para analizar la posibilidad de extender al trabajo cotidiano muchas de las prácticas que el proyecto deja asomar.

III. 4.1.3. El funcionamiento de la clase en la Escuela S: un proyecto de enseñanza con una fuerte intencionalidad didáctica⁷⁷.

El escenario de la clase

La maestra instala un modo de trabajo que sostiene sistemáticamente. Cada día, en la primera hora siempre hace autocorrección de la tarea y vuelve a explicar los ejercicios que los alumnos no pudieron resolver. Todas las clases siguen un esquema similar. La maestra comienza haciendo un repaso de lo realizado la clase anterior, recuerda las reglas y el tipo de problemas que se están tratando. A continuación, generalmente propone un problema y convoca a los alumnos a seguir la lectura del enunciado mientras ella lo lee en voz alta. Pareciera pensar que la lectura detenida del enunciado garantizara la comprensión (consistentemente con su idea de que la no comprensión de un enunciado matemático es un problema atribuible a las dificultades de lectura de los niños independientemente de su relación con la matemática). Deja a los alumnos un tiempo para resolver la tarea grupalmente y, si observa que tienen dificultades, lo plantea oralmente con la ayuda de ellos. Luego les vuelve a dar la consigna de que trabajen en grupos. La maestra camina por el aula permanentemente, recorriendo las mesas de trabajo, e incluso recapitula qué temas se trabajaron y cómo se resuelven las tareas que están tratando con los alumnos que estuvieron ausentes en la clase anterior y los que tienen mayores dificultades. En esos casos, se sienta con ellos, toma un lápiz y les pregunta paso a paso el procedimiento, explicándoselos si ellos muestran dudas o cometen errores.

⁷⁷ No disponemos de observaciones de clases de la escuela D, razón por la cual en este punto sólo daremos cuenta del modo en que se despliega el trabajo matemático en el sexto grado de la Escuela S.

Tanto para corregir la tarea como para introducir nuevas explicaciones a un pequeño grupo o a toda la clase, la docente apela a una especie de “método socrático” a través del cual va realizando preguntas que condicionan completamente – determinan, más bien- las respuestas de los alumnos, estas últimas muy breves, la mayoría de una o dos palabras. Este esquema se repite cuando los alumnos cometen algún error.

Este modo de estructurar el discurso –predominante a lo largo de las clases- pareciera garantizarle un control de la comprensión de los niños y permitirle anticipar el efecto de sus intervenciones. Utiliza la estrategia de repetir oralmente el procedimiento que se va haciendo, dando la impresión de que subyace un supuesto según el cual repitiendo muchas veces se amplía el número de chicos que entienden.

Los errores casi nunca se dirimen en el espacio colectivo de la clase ya que la docente los corrige en los pequeños grupos. Cuando un alumno pasa al pizarrón para corregir alguna tarea, la maestra chequea previamente que esté correctamente realizada.

Es habitual que la maestra pida a los alumnos que se agrupen pero suele suceder que aquellos que informalmente son considerados como mejores alumnos les dictan a los demás la resolución. La maestra no insiste sobre esta modalidad. En general la cuestión del trabajo grupal no parece muy problematizada: no se pronuncia en ningún momento de nuestra interacción con ella sobre ventajas y/o desventajas del trabajo en grupo y no se empeña en que los alumnos realicen un trabajo más genuinamente colaborativo.

Sus intervenciones, en general:

- aluden a alguna regla (*¿cómo se llama esta propiedad que estamos aplicando?*), o
- se refieren al proyecto que se está llevando a cabo. Esto ocurre varias veces en el curso de una clase (*¿qué tema estamos viendo?*, o
- recuerdan estrategias vinculadas al tipo de problemas que se está resolviendo (*siempre que tenemos un problema de proporcionalidad...*); o
- convocan a los alumnos a seguir trabajando incluyéndose ella en la propuesta; o
- (*¿qué ponemos acá entonces?*, *¿qué nos conviene?*); o
- focalizan en un objetivo puntual (*¿cuál era el objetivo final, resolver qué cosa con proporciones?*); o
- hacen referencia al pasado de la clase (*esto lo vimos, ¿se acuerdan?*); o
- dejan vislumbrar el futuro (*vamos a hacer uno más parecido a los de ayer en el que las magnitudes están claritas todos los datos son necesarios y después vamos a hacer más difíciles*).

Normalmente todas las intervenciones se refieren al contenido que se está tratando (de manera consistente con el uso del tiempo en toda la escuela) y tienen un carácter generalizador. El uso constante de la primera persona del plural contribuye a comunicar la idea de que todos están embarcados en un proyecto colectivo que ella lidera.

La comprensión de los niños asociada al éxito de la tarea

La idea de la docente acerca de la comprensión de los alumnos está estrechamente ligada al éxito en sus tareas de resolución, éxito que parece garantizarse con la disponibilidad de reglas de acción. Aparentemente, no se plantea que se pueda hacer algo mecánicamente sin entender.

M: *Ustedes dirán, ¿y cómo formo acá la proporción?, leyendo y prestando atención. Tengo que para 6 paquetes (...) qué valor va primero acá?* ((señala un esquema con las flechas escrito en el pizarrón))

Alumnos: Seis

M: *¿Qué anoté primero?*

Alumnos: Dieciocho

M: *¿Me puedo llegar a confundir?*

Todos: No

M: *Si leen bien, no... porque fíjense, tengo 6 paquetes de fideos... ¿que para 6 cuánto vale?*

(Observación 6° grado, Escuela S)

Pensamos que la idea implícita que la docente trasmite, según la cual si se lee bien y se aplica bien la regla, no hay posibilidades de error, tiene una intención inclusiva (*estos chicos pueden, ustedes pueden*): la matemática no es difícil, es *sólo* cuestión de prestar atención.

Ahora bien, esta misma idea hace que la docente piense que las razones por las cuales algunos niños sí tienen dificultades en el área se deban a situaciones familiares complejas – padres separados, por ejemplo- o a carencias en las posibilidades cognitivas de los niños. Así lo expresa en las oportunidades en que hemos conversado con ella acerca de los niños que no tienen buen rendimiento. La transparencia que ella atribuye al conocimiento matemático le impide por un lado admitir que las ideas que se plantean pueden tener diferentes interpretaciones y, por otro, pensar que en algunos casos los motivos por los cuales los niños no entienden se pueden deber a las decisiones didácticas que se toman. En este sentido, aunque de manera completamente inconsciente, este modo de entender la inclusión – *esto es fácil, es sólo cuestión de prestar atención*- corre el riesgo de volverse excluyente ya que no le permite a la docente entrar en diálogo con diferentes interpretaciones posibles de los niños acerca de las ideas matemáticas en juego.

Un episodio aislado en el conjunto de las clases

Asistimos en las clases de esta docente a un episodio que, aunque aislado, nos pareció interesante porque nos lleva a pensar en algunas condiciones que habilitarían la posibilidad de tomar la clase de matemática como objeto de trabajo con los docentes que están menos dispuestos a poner sus prácticas en cuestión. La maestra propone a los alumnos completar la siguiente tabla de proporcionalidad esperando que apliquen propiedades trabajadas.

X	Y
10	20
5	10
1
3	6
50

Se va completando colectivamente renglón por renglón. Por ejemplo, para completar el casillero correspondiente a 1, la maestra sugiere apoyarse en el renglón anterior y pensar que si de 5 a 1 “se pasa” dividiendo por 5, entonces el correspondiente de 1 es $10:5 = 2$. Cuando hay que completar el correspondiente del número 50 (último renglón de la tabla), la maestra sugiere que en ese caso no es fácil apoyarse en el 3 (elemento del renglón anterior).

Docente: *¿Qué es lo que pasó? ¿Es fácil si estoy de 3 para 50?, de 3 para llegar a 50... darse cuenta qué es lo que pasó? ¿O tengo otros números para comparar más fáciles para saber? ¿En qué me puedo fijar?* ((hay un breve silencio, y solo un chico contesta))

Alumno 2: *En el 5.*

Docente: *En el 5 está bien, yo no me hubiera fijado en el 5... pero vos decís en el 5. ¿Por qué te fijás en el 5?, ¿por qué te resultó el 5?* [parece muy complacida]

Alumno 2: *Porque es múltiplo.* ((hay murmullo, parece que algunos se dieron cuenta de la relación y están probando, y diciendo en voz más baja otras posibilidades))

Docente: *Muy bien, porque es múltiplo, entonces ¿vos de 5 a 50 qué hiciste?*

Alumno 2: *Multipliqué por 10.*

Docente: *¿En qué otro te podrías haber fijado?*
(Observación 6° grado, Escuela S)

Analicemos este pequeño fragmento de clase. Un alumno produce una respuesta diferente de la que la maestra había anticipado y que ella puede reconocer como válida. Frente al entusiasmo de la maestra con esta producción original, otros alumnos se embarcan en una pequeña exploración. Aunque se trata de un hecho puntual, nos interesa resaltar dos cuestiones: el entusiasmo de la maestra frente a la producción no anticipada por ella pero que puede comprender y controlar y la actividad de búsqueda que se genera en el resto de los alumnos. Sería necesario seguir investigando bajo qué condiciones se puede lograr efectivamente un mayor compromiso de los docentes con un trabajo más autónomo de los alumnos.

El valor educativo del trabajo matemático

La referencia constante de la docente de la Escuela S. a las reglas matemáticas aporta un marco normativo al que se apela para instalar la verdad en la clase. Es interesante señalar que a través del conjunto de intervenciones, la maestra comunica a los niños que es a las normas de la disciplina y no a ella misma como docente a donde hay que recurrir para decidir sobre el curso de una acción. Se espera que los alumnos hagan de acuerdo con ciertas reglas. Esto los ubica en una posición de disciplinamiento antes que de búsqueda, en continuidad con las intenciones del ED de esta escuela. El sentido para los alumnos está dado por la necesidad de acomodarse a la regla que se necesita en cada caso.

El conjunto de acciones de la docente da cuenta de una clara intencionalidad didáctica, que sin duda tiene un alto valor formativo. Efectivamente, se va construyendo con todo el grupo un espacio de conocimientos compartidos. Frente a cada situación, la maestra señala qué reglas utilizar y evoca en qué momento o situación fueron aprendidas. La docente muestra un proyecto que se sostiene en el tiempo: se va tejiendo una historia escolar en la que por un lado se van incorporando nuevas reglas y por otro se reiteran permanentemente las ya aprendidas.

Siguiendo a Peltier-Barbier et al (2004), las prácticas docentes pueden ser analizadas tomando en consideración los modos en que los maestros cumplen las dos misiones esenciales de la escuela elemental: la enseñanza de los contenidos disciplinares (instrucción) y la educación de los niños en tanto futuros ciudadanos (educación). Entre otros aspectos estos autores se proponen estudiar el lugar que el docente atribuye a la matemática en tanto elemento que interviene en la formación del ciudadano. Tomando como referencia este marco, podemos decir que para la maestra de sexto grado de la escuela S., la clase es un ámbito de ejecución de tareas escolares, un lugar donde los alumnos deben hacer su oficio de alumnos; la matemática es una disciplina en la cual se tiene éxito a fuerza de entrenamiento, aprendiendo esencialmente a aplicar reglas por imitación.

III. 4.1.4. Conclusiones

Intentamos caracterizar las prácticas matemáticas de los grados superiores de las escuelas S y D. El análisis realizado permite configurar una agenda de discusión con los docentes que apunte a desnaturalizar algunos aspectos de su trabajo, como condición de posibilidad para emprender cambios que tengan en su horizonte la formación de un alumno con mayor autonomía intelectual:

* Al considerar la Matemática como una disciplina práctica que se rige por reglas de acción, se genera un malentendido respecto de qué se interpreta por fundamentación en el área de Matemática. Para muchos docentes las reglas en sí mismas, sin las razones que las justifican constituirían el fundamento del trabajo matemático en tanto que, desde la perspectiva del DC, la construcción por parte de los alumnos de argumentos que dan cuenta de la validez constituye un aspecto esencial para instalar a los alumnos en una posición de dominio con relación al conocimiento matemático.

* La mayoría de los docentes y directivos de las escuelas que describimos en este apartado sigue considerando que las dificultades de los niños para comprender las consignas del trabajo matemático son competencia del área de lengua. Discutir el sentido específico que adquieren ciertos términos en un texto matemático y analizar la relación dialéctica entre conceptualización e interpretación de una consigna, parecen ser asuntos que ayudarían a los docentes a entender que la lectura en matemática es una parte del trabajo en la disciplina y no una competencia externa a la misma. En una dirección similar, sería necesario discutir el papel de las escrituras en Matemática: la potencia instrumental de las escrituras así como su valor en la producción de conocimientos no parecen estar en juego en las prácticas que hemos descripto. Apreciar estos aspectos requiere tomar conciencia de que en la

producción de escrituras hay significados vinculados a las intenciones del problema que se encara que no son reductibles a la interpretación de un código. Desnaturalizar los objetos matemáticos incluye también una necesaria problematización del papel de las escrituras matemáticas.

* El análisis de los modos en que se implementa en las escuelas estudiadas el proyecto *Problemas y Soluciones* nos lleva a considerar la necesidad de discutir con los docentes condiciones de verdadera interacción entre los alumnos. Efectivamente, el sólo hecho de agrupar a los niños para que resuelvan problemas –este es un formato instalado en el proyecto- no parece suficiente para que se modifiquen los modos de intercambio típicos de las prácticas cotidianas.

* Los datos recogidos llevan a conjeturar que los maestros –aún cuando muestren cierta resistencia a repensar sus prácticas- se sorprenden positivamente cuando acceden a producciones originales de los niños. Considerar condiciones en las que dichas producciones pueden tener lugar, puede constituirse en un elemento de diálogo fructífero con los docentes.

* Los maestros no tienen la misma mirada sobre todos los contenidos de la currícula. Algunos temas –como por ejemplo “áreas de figuras”- parecen adaptarse mejor a una práctica fundamentada que otros. Estudiar más sistemáticamente esta cuestión puede dar pistas para orientar las prácticas de aquellos docentes que valoran los procesos deductivos de los alumnos pero no saben cómo gestionarlos concretamente.

* La discusión sobre la utilización de ciertos recursos informáticos con una carga didáctica rica puede también constituirse en una condición de posibilidad para abrir la discusión sobre el sentido de enseñar matemática hoy.

III. 4.2. Procesos de transformación de las prácticas de enseñanza en el área de Matemática

III. 4.2.1. El cambio en el área caracterizado a partir de algunas ideas básicas

Analizaremos en este punto el modo en que se conciben las prácticas de enseñanza de la matemática en aquellas instituciones en las que se encaran transformaciones en consonancia con las líneas planteadas en el DC. Tomaremos para ello el caso de las escuelas P, N y A.

Al describir el trabajo en el área de Matemática, los equipos directivos de las escuelas mencionadas coinciden tanto en la descripción que hacen de los cambios que se proponen en el DC como en la necesidad de concebir dichos cambios como procesos de largo plazo que requieren un trabajo intenso con los maestros. Las interpretaciones que estos equipos directivos hacen del DC incluyen de manera explícita una cierta concepción de la matemática escolar y una cierta posición del alumno: las ideas matemáticas que se tratan en

la clase deben fundamentarse necesariamente, los niños participan de manera activa en la producción de conocimientos. Los directivos de las escuelas N y P señalan de manera coincidente que el acento está mucho más puesto en el tipo de práctica que se intenta promover que en los contenidos matemáticos que se seleccionan:

*“Porque vos una vez que entendiste el enfoque y que entendiste la metodología y **que el chico tiene que discutir y pasar al frente y arreglar entre todos cuál es y explicar y fundamentar lo que hizo, el que se equivocó y el otro también. Una vez que entendiste eso, te falta la actividad que sea adecuada...**”* (Directora, Escuela P)

*“En el área de matemática se ha hecho un gran progreso (se refiere al DC) más allá de que, bueno, **después los contenidos pueden ser unos, pueden ser otros, bueno, eso es distinto, pero digamos, yo le encuentro valores.**”* (Directora, Escuela N)

Destaquemos también que los directivos de ambas escuelas establecen relaciones entre el tipo de práctica que se instala en la clase de matemática y el sentido global de la escuela en cuanto al sujeto que se aspira a formar. El conjunto de interacciones sostenidas nos permite afirmar que los directivos de las escuelas N y P piensan que un trabajo fundamentado en Matemática tiene un valor formativo más allá de la disciplina. En términos de Peltier-Barbier et al (2004), se explicita el componente educativo de la enseñanza de la matemática en tanto se le atribuye un papel en la formación del ciudadano:

“Yo aspiro a formar un hombre libre. Siempre pensé, ¿qué clase de hombre formamos en Matemática si tiene que obedecer reglas que no entiende? ¿Qué tiene que ver eso con la libertad? Por eso me enganché con el diseño en Matemática, porque planteaba la fundamentación, algo que siempre me interesó cuando estudiaba.” (Directora, Escuela P)

“(...)hay maestros que por ahí tienen alguna resistencia a cambiar ciertas actitudes, por ejemplo se toma el hecho de la calculadora como algo que, digamos, que va en contra del aprendizaje. En realidad, la única razón para aprender, por ejemplo, un algoritmo de la multiplicación es que el chico tenga real noción de qué mecanismos se ponen en práctica, es decir que lo vea como una situación, que lo pueda analizar, si es simplemente un mecanismo de recuerdo de memoria no tiene ningún valor pedagógico, entonces da lo mismo que apriete un botón o que haga el cálculo.” (Director, Escuela N)

Proponer que los niños puedan analizar los algoritmos de cálculo contraponiendo este análisis a un uso mecánico de los mismos supone la formación de alumnos que tomen una posición de dominio con relación a los asuntos matemáticos que tratan; es en este sentido que interpretamos que el director de la Escuela N atribuye a la enseñanza de la matemática un valor educativo que trasciende la disciplina.

Como señalábamos tanto al describir la gestión de los equipos directivos de estas escuelas como más particularmente al comienzo de este punto, el cambio se concibe como un proceso de largo plazo, que se va concretando a través de un plan de trabajo. A medida que se avanza, se van reconociendo logros y se van proponiendo estrategias específicas para los asuntos sobre los que hay que seguir trabajando. Veamos un extracto de la entrevista con el equipo directivo de la Escuela N en el cual el director señala logros y dificultades:

“En ese área (se refiere al funcionamiento de la Matemática en la escuela), digamos, se ha avanzado en muchas cosas, ¿no? Igualmente hay falencias, por ejemplo, si bien se avanzó en la resolución de problemas, hay falencias en el dominio de los algoritmos, entonces paralelamente nosotros hacemos un proyecto de cálculo mental, que en realidad no es cálculo mental sino el hecho del cálculo alternativo como para que el chico vaya entendiendo que no hay una única forma, que la forma legalizada o algoritmo es una de las formas y que, por ejemplo, hay otras, apliquen las propiedades de los números en las operaciones, entonces bueno, eso está, yo ya se lo entregué a cada maestro, ese tema lo hacemos a partir de 4° grado, es estrictamente cálculo mental porque ya los chicos del 1° ciclo trabajan mucho con las equivalencias.” (Director, Escuela N)

Al enfatizar la importancia del cálculo alternativo para que los alumnos accedan a la posibilidad de producir ellos mismos estrategias originales aplicando propiedades aritméticas, al otorgar importancia a que los niños comprendan que las formas convencionales son una posibilidad entre otras, el director de la Escuela N implícitamente está dando cuenta de que considera la actividad matemática misma – y no sólo los resultados de dicha actividad- como un objeto de enseñanza. Al mismo tiempo, señala la necesidad de ofrecer a los docentes herramientas concretas para que puedan llevar a cabo ese trabajo.

En el proyecto institucional (PEI) de la Escuela N se señala que, en el área de Matemática, se adopta la resolución de problemas como enfoque metodológico y se sostiene que la generalización de procedimientos y conceptos es un proceso paulatino. En el recorte de la disciplina que presentan, otorgan un papel relevante a las búsquedas de los alumnos, a las discusiones y a la sistematización de los conocimientos. Para fundamentar esta posición, refieren también a la historia de la matemática.

La coincidencia de los directores de las escuelas N y P en el reconocimiento de algunos rasgos centrales con relación al área de matemática, junto con el hecho de que los proyectos que se implementan efectivamente en cada institución son diferentes, nos lleva a conjeturar sobre la importancia que tendría para un equipo directivo entender el cambio como un conjunto fundamental de ideas sobre el área a partir de las cuales son posibles diferentes trayectorias que ellos podrían ir delineando. Esta realidad, en la que los equipos directivos recortan rasgos esenciales que constituyen una plataforma para la gestión curricular, se contrapone a otras perspectivas en las que la propuesta del DC se concibe centrada en algún aspecto más superficial como, por ejemplo, la utilización de ciertos recursos o la inclusión de algún contenido.

III. 4.2.2. El primer ciclo en las escuelas P, N y A

Para dar cuenta del funcionamiento de la matemática en el primer ciclo consideraremos el material recogido en las entrevistas a directivos de las escuelas P, N y A y analizaremos el trabajo de una maestra de segundo grado de la escuela A, tomando como elementos dos entrevistas realizadas y cuadernos de los alumnos.

El análisis de los datos recogidos en esta investigación nos lleva a afirmar que, asumido un proceso de transformación de las prácticas en el área de Matemática, como es el caso de las escuelas P, N y A, los logros alcanzados en el primer ciclo, sobre todo en lo referente a producciones originales de los alumnos, tienen mayor visibilidad para los docentes y directivos que los del segundo ciclo.

Es interesante detenerse en algunas características del proceso a través del cual en la escuela P comienza a asumirse un proyecto de enseñanza de la aritmética del primer ciclo basado en la producción por parte de los alumnos de relaciones inherentes a la organización del sistema de numeración y a las propiedades de las operaciones. La directora relata en una de las entrevistas que, en un principio, la propuesta del PDC fue vista por ellos como opuesta al trabajo que se venía sosteniendo en la escuela, basado en el uso empírico de material concreto. El reconocimiento de esta **oposición**, sumado al hecho de que la directora **asume la necesidad de llevar adelante un proyecto fundamentado de enseñanza** generan la necesidad de discutir con los autores del PDC y la conducción de la escuela gestiona encuentros con los equipos técnicos de la Dirección de Currícula. Veamos un tramo de la entrevista en el cual relata la gestión de esos encuentros:

E: El asunto es que ustedes en algunas propuestas las analizan y las toman, o sea, las procesan.

D: Si las tomamos, las tomamos de verdad; si no, no las tomamos.

E: Claro. Y cuando vienen y hacen una propuesta, ¿discuten entre ustedes?, ¿Cómo se decide si la pueden tomar o no?

D: ...suponete, salió el prediseño, sí, el prediseño, yo me pongo a leer. Yo con matemática no estoy para nada de acuerdo, porque ¿dónde está lo real concreto? Veníamos recortando lunarcitos y toda una historieta, tres años con el distrito haciendo, yo esto acá nada que ver, chicas, esto acá, ustedes leyeron el prediseño, las reuniones de ciclo (audio) era todo una cosa totalmente, un enfoque totalmente distinto. Bueno, entonces, en una jornada de reflexión, en diciembre fue, hicimos una jornada de reflexión ya terminadas las clases, invitamos de planeamiento que vinieran, que nos dijeran qué era esto para discutirlo, les digo ustedes preparen preguntas con lo que no están de acuerdo para discutirlo

D: y nos trenzamos con esa pobre chica, todo lo que decía nos parecía que estaba mal pero después de todo no tan mal, después que se fue, a ella le discutimos todo, pero después empezamos a pensar que algo podría ser y se acordaba uno que sí, cuando yo era chica, es verdad que antes la numeración había cosa, que... esto que era así. Conclusión, qué les parece si para febrero ¿llamamos que vengan de nuevo?, y que nos ayuden a hacer un proyecto porque si esto hay que ponerlo ...

D: ... esa jornada, ... Ya teníamos nosotros un primer acercamiento y un primer choque ya, no chocábamos, ..., yo veía que todo el mundo tomaba nota y todo el mundo quedó con ganas de ver si era verdad, entonces dijimos bueno, vamos a ver si hacemos un proyecto y nos orientan. Y así fue, empezamos con los proyectos. (Directora, Escuela P)

Como se aprecia en el fragmento anterior, es desde una posición de problematización de la enseñanza que la directora de P convoca a la discusión y se ocupa además de que el equipo de docentes prepare el encuentro planteando preguntas. Señalemos también que el intercambio se hace posible porque, de manera coincidente con el enfoque del DC, la directora atribuye un papel principal a los niños en la elaboración de sus aprendizajes y, en todo caso, el punto de discusión es analizar cuáles son las bases sobre las que dicha elaboración se hace posible.

En la escuela N, el equipo directivo valoriza algunos documentos del área de Matemática y las presentaciones que se hicieron del pre diseño curricular del primer ciclo. Nuevamente, como en el caso de la escuela P, la propuesta para primer ciclo del PDC entra en diálogo con los directivos que ya están posicionados en una perspectiva que comparte lineamientos básicos con respecto a la concepción de conocimiento y de aprendizaje:

“Los maestros, los niños y los números”⁷⁸, a mí me abrió la cabeza porque hay que ver como (audio) como maestra es la escuela tradicional ... También me ayudó mucho, me abrió la cabeza la presentación, el que hizo la presentación del prediseño, matemática (audio) yo no lo conocía,(...) ese me armó la coordinación de 1º ciclo en matemática que es un área que a mí... (audio) y aprendí todo, todo, todo... (audio) todo el asesoramiento de matemática de [nombra a un integrante de los equipos técnicos de la Dirección de Currícula] me abrió la cabeza, entonces trabajamos toda la numeración, su descripción, entonces primero compara números de 6 y 7 cifras, ¿no?, con la misma hipótesis que se hace con las palabras, ¿no?, “el primero manda”, y en segundo sí ya fortalecemos, entramos fuerte en matemática, la presentación bien organizada de la situación problemática, el eje, la multiplicación, bueno... (Vicedirector, Escuela N)

Tomando globalmente las tres escuelas que estamos considerando, pensamos que son variadas las razones que contribuyen a hacer viable un trabajo matemático en el primer ciclo que ponga en primer plano la producción de los alumnos. Por una parte, los contenidos aritméticos son acotados y resulta posible para los maestros construir una posición de dominio con relación a ellos. Por otra parte, desde el momento en que se alienta la producción de estrategias por parte de los niños, se despliegan en el aula una diversidad de procedimientos - muchos de ellos correctos-, que dan cuenta de gran cantidad de relaciones que los alumnos establecen sobre el sistema de numeración y sobre las operaciones. Estas producciones muestran al maestro un “objeto matemático” novedoso para él, que rápidamente lo “conquista”. En otros términos, pareciera que el docente encuentra un ámbito gratificante porque el esfuerzo de promover la diversidad se ve recompensado con numerosas producciones originales. Al acceder a través de los trabajos de los niños a nuevos aspectos del objeto matemático, se hace posible para el docente recortar algunos problemas de enseñanza. Es lo que ocurre por ejemplo en la escuela A, con relación a la resta. Veamos un extracto de la entrevista con el equipo directivo en la cual se muestran logros con relación a la división y se plantean dificultades con respecto a la resta:

VD: Sí, yo los admiro a los chicos... Yo aprendí a hacer esas divisiones también... Ayer vi en segundo grado cómo un chico restaba mentalmente dos mil ochocientos sesenta menos mil seiscientos y algo. Entonces, la maestra le decía: “Bueno... A ver, ¿cómo hiciste?”, “Ay, no me acuerdo, lo hice acá”, dijo. “Empecé a sacar los miles, los ochocientos...” Yo los admiro, porque yo los veía el año pasado que venían con las cuentas algunos, y dividían en la forma en que dividían, esos cálculos mentales que hacían para dar el cálculo del cociente directamente, ¿no?

S: Tenemos algo pendiente que no nos esta cerrando con la resta con dificultad, que en realidad ya sabemos que no existe “con dificultad”...

E: ¿En cuanto a la resta?

⁷⁸ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación (1992): *Los niños, los maestros y los números*. (disponible en www.buenosaires.edu.ar)

Sa: Con la resta, aunque sean cálculos, como que es un tema que no sé por qué no terminamos... Me refiero al cálculo, por ejemplo, cincuenta y ocho con diecinueve... Ese tema que el maestro le sigue diciendo... la resta “con dificultad”, aunque ustedes postulan que no existe la resta con dificultad... porque el chico lo descompondría de alguna manera para solucionar la dificultad... pero en algún momento nosotros vemos que resulta más difícil que la otra. (...)Ese es el tema en que quizás estamos fallando nosotros... que quizás hay otra manera. Y este tema no está en ningún libro. Tenemos el libro de Operaciones en el Primer Ciclo⁷⁹ y no aparece... tenemos los apuntes de Provincia de Numeración⁸⁰..., y tampoco. (...) De estos casos “con dificultad”, como decíamos nosotros antes, no está en ningún libro. (...) La división es maravillosa; yo desde que la conocí me fasciné con esa división, porque dividen por dos cifras en 3er grado!” (Equipo Directivo, Escuela A)

De alguna manera, el tipo de práctica que se logra desplegar para la suma funciona como un modelo de trabajo que contribuye a problematizar la enseñanza de otros contenidos. En este modelo, se recorta como aspecto central la necesidad de generar condiciones para que los niños produzcan estrategias propias antes de tratar con los algoritmos convencionales.

La Matemática en el primer ciclo de la Escuela A concebida como proyecto

Informaremos a continuación con más detalle acerca del funcionamiento de la enseñanza de la Matemática en el primer ciclo de la Escuela A.

En esta escuela, la secretaria, coordinadora del primer ciclo, promueve la participación de todos los maestros de primero, segundo y tercer grado en la elaboración de un proyecto conjunto y señala la necesidad de coordinar las propuestas que se desarrollan en los distintos grados del ciclo.

El modo en que la secretaria se refiere a los contenidos nos permite inferir que reconoce la necesidad de explicitar, a propósito de ellos, relaciones “locales” que no necesariamente están contempladas en las maneras tradicionales de nombrar esos contenidos. En otros términos, la alusión a los nombres culturalmente establecidos no alcanza para caracterizar los contenidos matemáticos como objetos de enseñanza. Al mismo tiempo, al subrayar la necesidad de que los intercambios entre los colegas de diferentes grados contemplen los recorridos particulares que se han realizado efectivamente a propósito de los contenidos enseñados, está poniendo el acento en la construcción de una memoria didáctica (Brousseau y Centeno, 1991) como modo de generar condiciones que hagan posible recuperar con los alumnos esos contenidos cuando debe ser retomados por otro maestro.

“Normalmente los maestros hablan en Febrero y le da una visión el maestro del grado anterior al que le va a tocar para explicarle qué dio, qué no dio y cómo lo dio. Porque ese “cómo” también, si vos le cambiás el argumento en el otro año se pierde el chico, ¿no? El “cómo” es muy importante.” (Secretaria, Escuela A)

⁷⁹ Broitman (1999): *Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula* Buenos Aires: Novedades Educativas

⁸⁰ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Primaria (2001): *La enseñanza de los números en los primeros años.*(disponible en www.abc.gov.ar)

La secretaria de esta escuela da cuenta de una visión de conjunto del ciclo, en la que se hace hincapié en que los niños entiendan lo que hacen, busquen fundamentos y controlen sus producciones. La consideración del ciclo como totalidad se refleja también en los esfuerzos de la secretaria por articular el trabajo entre los grados. Este esfuerzo de articulación también es fuente de problemas de enseñanza que se abordan colectivamente. Veamos al respecto de esta última cuestión la siguiente cita de la maestra de segundo grado:

*“Y... siempre, cada una cuenta cómo va el grado, sea una problemática, o de cómo va tal nene... después, a veces [nombra a la secretaria] propone alguna actividad, como ella ve los cuadernillos de todas por ahí dice: "Yo estoy viendo que en tercero están más flojos en matemáticas en este aspecto, entonces ¿Qué podemos hacer?... ", o por ahí les cuesta más los cálculos mentales... cómo trabajar en primero para que no lleguen así y cómo trabajar en tercero para que esto se supere; entonces, lo hacemos. **Buscamos bibliografía o de cursos que hicieron... leemos todo** y nos ponemos de acuerdo.”* (Docente de 2º grado, Escuela A)

El trabajo matemático en el primer ciclo de la escuela A contempla también intercambios entre los niños de diferentes grados. Es interesante señalar que estas interacciones efectivas contribuyen a consolidar la idea de proyecto de enseñanza como construcción compartida – y, por lo tanto, como asunto público- en la medida en que comportan compromisos de diferentes maestros para asegurar que niños de distintos grados puedan converger en una tarea común.

E: Recién nos contabas que iban a primero a explicarles un juego de matemáticas. Contame qué pasa ahí, cómo les explican... contame alguna escena de esas.

M: Eso fue más a principio de año... trabajamos con los dados, ¿viste el juego de los dados para sumar?, como era a principios de año... y enseguida escucharon, aprendieron cómo se jugaba...

E: Ah, ¿les mostraban estrategias para sumar?

M: O anotaban... y nada... los chiquitos miraban. Ahora lo que estaría bueno es hacerlo de vuelta porque los de primero ya están avanzados, entonces sería bueno ver qué traen los de primero para mezclar con los de segundo.

E: ¿Se explicaban cómo sumar también?

M: Mucho la suma no les explicaron, les explicaron cómo contaban los puntos, cómo anotaban el número. Yo creo que ahora sería bueno volverse a juntar porque ahora los de primero tienen un montón de estrategias que ya juntaron, y ellos también, así que por ahí sería lindo.

(Docente de 2º grado, Escuela A)

El hecho de que la maestra se plantee repetir el juego compartido en otras condiciones de saber de los niños muestra que ella piensa que una actividad matemática no queda caracterizada por su enunciado (el juego en este caso, pero podría ser el enunciado de un problema), sino que incluye los conocimientos de los niños en el sentido de que el *mismo* juego – o el mismo problema- con conocimientos diferentes de los alumnos da lugar a un trabajo matemático diferente. Esta visión se contrapone a una idea de activismo bastante

difundida según la cual el enunciado de la tarea determina la actividad de la clase⁸¹. Al mismo tiempo la cita da cuenta de que la docente tiene en su proyecto la evolución de los conocimientos tanto de sus alumnos como los del otro grado con el que va realizar un trabajo conjunto.

Aunque la toma de decisiones compartidas es el signo del trabajo en el primer ciclo de la escuela A, quedan también espacios en los que cada maestro decide de manera independiente de los otros como, por ejemplo, la elección del libro de texto. Es el criterio de la secretaria que lo expresa de este modo:

“Normalmente vienen las editoriales acá, las chicas analizan los libros, algunas deciden... Yo particularmente no intercedo porque pienso que a los maestros les tiene que gustar lo que dictan. Me muestran a veces pero eligen ellos.” (Secretaria, Escuela A)

Pareciera que la coordinadora se siente en posición de asegurar la coherencia del proyecto educativo del ciclo aun con trayectorias diferentes como las que pueden ser delineadas a partir del uso de distintos libros de texto. En otros términos, es a nivel de las ideas centrales y no de las situaciones concretas donde parece ubicar la necesidad de los acuerdos. En términos generales, es este un rasgo central de la orientación pedagógica.

La actividad matemática en las aulas

¿Qué rasgos adquiere el trabajo matemático en las aulas? Como dijimos, tomaremos los elementos que surgen del análisis de los cuadernos de segundo grado y de las entrevistas a la correspondiente docente.

Las **actividades** que propone a sus alumnos la maestra de segundo grado de la escuela A suponen una expectativa alta, con situaciones desafiantes que requieren y dan lugar a la producción de relaciones matemáticas ricas. Se plantea un trabajo de “ida y vuelta” entre la comprensión del sistema de numeración y de las operaciones aditivas, a través de numerosas tareas en las que se apunta a la identificación de regularidades del sistema de numeración vía la realización de suma y restas (sumar o restar 10 a números “redondos” y “no redondos”, buscar complementos a 100 de números de dos cifras, componer números usando una cierta cantidad de veces el 10, el 20, el 50 y el 100, determinar cuánto hay que restar a números de tres cifras para obtener 100, etc.).

La enseñanza del cálculo de sumas (con números de dos cifras) se apoya en la descomposición de cada sumando en un número “redondo” más el número de las unidades, y no se enseña el algoritmo convencional de suma:

⁸¹ Comentamos esto al analizar por qué algunos docentes más recostados en una visión de la matemática como asunto práctico valoran positivamente el diseño curricular del año 1982 porque tenía muy pautadas las actividades a realizar con los alumnos.

$$\begin{array}{r}
 53 + 47 + 39 = 139 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 120 + 19 \\
 | \quad \swarrow \\
 130 + 9
 \end{array}$$

(Cuaderno de un alumno de 2º grado, Escuela A)

Para todas las sumas aparece el mismo procedimiento y no hay huellas en el cuaderno de otras estrategias posibles. Pareciera entonces que se trata de una estrategia que ha sido enseñada por la maestra – que sin dudas da lugar a mayor comprensión y control- y no el resultado de la producción de los niños. En la segunda entrevista que realizamos, la docente manifestó no haber advertido que se estaba considerando sólo una posibilidad de resolución, lo cual permitiría interpretar que aunque ella ha enseñado el procedimiento, no tiene total conciencia de ello y lo atribuye a una producción de los niños. Pareciera haber acá una cierta tensión entre la posibilidad de promover la producción de los alumnos para poner en escena diferentes relaciones sobre los números y las operaciones, y la necesidad de garantizar cierto control de la clase homogeneizando los procedimientos y reduciendo la incertidumbre que al maestro le provoca la diversidad.

La introducción de problemas multiplicativos no supone el dominio por parte de los alumnos de las tablas o algoritmos de multiplicar –como usualmente ocurre- y se centra en el sentido de estos nuevos problemas: una cantidad que se repite un cierto número de veces. Al plantear problemas multiplicativos cuando los niños disponen centralmente de estrategias aditivas, se hace foco en que los alumnos controlen la cantidad de veces que deben sumar un cierto número. Veamos como ejemplo un problema que aparece en el cuaderno:

*Una editorial envía libros a las provincias. Los libros se colocan en cajas donde caben 5 libros. El lunes armaron 8 cajas. ¿Cuántos libros mandaron?
El martes, la editorial armó 2 cajas más. ¿Cuántos libros mandaron en total?"*

(Cuaderno de 2º grado, Escuela A)

Señalemos que no se sigue en este enunciado la tradición de “escalonar” muy progresivamente las cantidades que se proponen para problemas de multiplicación, comenzando por actividades que involucren multiplicaciones por dos, luego por tres, etc. La multiplicación se propone también en el contexto de tablas de proporcionalidad, lo cual favorece que los alumnos establezcan las relaciones implicadas (a doble, doble; a la suma, la suma, etc.). Otra característica a resaltar es que muchos de los problemas propuestos, si bien movilizan las operaciones aritméticas, requieren, para obtener la respuesta, un análisis a partir de los resultados de las operaciones. Por ejemplo, en el siguiente problema:

Para visitar el zoológico, la cooperativa compró talonarios de 100 o de 10 entradas cada uno.

De 2ºA, fueron 53 alumnos; de 2ºB, 47; de 2ºC, 39. ¿Cuántos talonarios de 10 y de 100 entradas tuvo que comprar para todos los chicos,

los niños deberán analizar el resultado 139 (suma total de alumnos), en términos de su descomposición en centenas, decenas y unidades (aunque ella no utilice estos términos con los alumnos).

Algunos problemas de enseñanza identificados

- a) Como ya hemos señalado, tanto la secretaria como la docente de segundo grado se preguntan por la enseñanza de la resta, buscando generar en el aula procesos similares a los que se despliegan a partir de la enseñanza de la suma. La dificultad para encontrar estrategias que las satisfagan no las lleva, sin embargo, a recurrir a una enseñanza centrada en mostrar directamente el algoritmo convencional – no parecen querer renunciar a lo ya conquistado en cuanto a la producción de los alumnos- y, tal vez, frente a la falta de respuestas didácticas para los interrogantes que se formulan, relegan un poco la enseñanza del tema.
- b) La docente de segundo grado plantea dificultades para sostener la interacción de los alumnos en el espacio colectivo de la clase:

“En matemáticas, lo que más les cuesta es, por ahí, esto de poder... cuando tienen una estrategia para hacerlo poder contar cómo lo hicieron y por ahí poder, también, escuchar las otras. Eso por ahí es lo que más les cuesta. Escuchan pero es como que a veces se quedan muy en lo de ellos y esto del debate les cuesta (...) Por ahí les cuesta esto de explicar cómo hacen las cosas pero igual lo hacen, tratan de hacerlo. Es complicado pero bueno, hacemos lo que podemos. (...)... es corto el período porque sino se pasa un poquito y empiezan a molestarse, a que se quieren pegar, entonces yo noté eso, que tiene que ser cortito el período en el que ellos hacen esta muestra. (Docente de 2º grado, Escuela A)

Señalemos que frente a la dificultad, la docente busca una estrategia – reducir el tiempo de puesta en común- en lugar de renunciar a ese espacio. Pareciera que considera que los intercambios entre los alumnos son lo suficientemente ricos en términos de aprendizaje de los niños, como para involucrarse en el esfuerzo de promoverlos y sostenerlos.

La relación con los padres

Tanto la secretaria como la docente de segundo grado señalan que los padres se desconciertan – y a veces se enojan- cuando no comprenden los modos de realizar las

operaciones aritméticas que se trabajan en la escuela. Este control que ejercen los padres exige que los docentes precisen los fundamentos del proyecto que llevan adelante⁸²:

“Mirá, fue una lucha con los padres. El año pasado fui yo con la maestra, les explicamos cómo iba a ser. Saltó una madre en seguida que por qué cambiar la división si ella había aprendido toda su vida con la división tradicional, no tiene ningún trauma, dijo ella, y divide perfectamente. (...)¿Qué hicimos? Los invitamos a que vinieran ellos un día a aprender a dividir ellos, antes que los chicos. Para que no tengan la ansiedad esa de decir, qué está enseñando. Vinieron un día con el cuadernito, aprendieron la división. Y el mismo día la aprendieron los chicos!. A los dos meses había chicos que dividían por dos cifras. (...) Es una maravilla, la verdad... esa división solucionó un montón de problemas.” (Secretaria, Escuela A)

Señalemos también que una ruptura con respecto a prácticas muy familiares para los padres genera en ellos dudas y cuestionamientos que permiten tematizar la enseñanza y la concepción de conocimiento, incluyéndolos de alguna manera en la discusión sobre el sentido de la escuela.

Las influencias del primer ciclo en el tratamiento matemático del segundo ciclo

El análisis de las entrevistas nos lleva a señalar que ciertos modos de funcionamiento de los contenidos del primer ciclo que han dado lugar a producciones interesantes por parte de los alumnos, actúan a los ojos del ED de esta escuela como una especie de modelo a partir del cual se interrogan por funcionamientos semejantes para contenidos del segundo ciclo. En este sentido, podemos hablar de cierto “derrame” del trabajo desarrollado en el primer ciclo hacia el segundo: hay un reconocimiento de posibilidades por parte de los chicos, un intento por no discontinuar la modalidad de enseñanza que han recibido durante los primeros tres años.

III.4.2.3. El segundo ciclo en las escuelas N y P

Los equipos directivos de las escuelas N y P reconocen que es difícil proponer una enseñanza en la que en cada grado se retomen y se profundicen los contenidos tratados en el grado anterior. Esta dificultad se ubica más claramente en el *segundo ciclo* y frente a la misma se proponen soluciones diferentes: en la escuela N, el proyecto institucional incluye – además de una fundamentación del área- una selección de contenidos de cuarto a séptimo grado y una propuesta para cálculo mental en el segundo ciclo; en la escuela P se opta por la utilización en los cuatro grados del segundo ciclo de los libros de texto de un autor cuya propuesta retoma los lineamientos planteados en el DC⁸³, y se confía en que al seguir la

⁸² En la escuela N, la VD plantea exactamente la misma cuestión: la incertidumbre de los padres frente a la enseñanza de estrategias alternativas para el algoritmo de la división. En esta institución también se ha optado por la realización de talleres con los padres.

⁸³ Este autor ha integrado en algún momento los equipos de la Dirección de Currícula de la SED y en calidad de tal, ha participado de instancias de capacitación en la escuela P.

orientación de los libros de texto se regula la cuestión de articulación de contenidos entre los grados.

Describiremos a continuación más detalladamente las características de la propuesta de contenidos matemáticos del segundo ciclo que se incluye en el PEI de la escuela N y las “propiedades” que se le atribuyen a la utilización de los textos de un mismo autor en la escuela P.

Los contenidos matemáticos del segundo ciclo formulados en el PEI de la escuela N

El proyecto institucional de la escuela N (PEI) incluye una selección de contenidos matemáticos para el segundo ciclo, un proyecto específico de resolución de problemas y otro de cálculo mental⁸⁴. La selección de contenidos toma como referencia principal el Diseño Curricular para 4° a 6° grado. En el momento en que se redactó el PEI (comienzos de 2005), no se había publicado aún el DC que incluye contenidos para 7° grado.

El documento propone un recorte que permite identificar, para los contenidos que abarcan más de un grado, una progresión a lo largo del ciclo. Por ejemplo, se mencionan problemas que movilizan diversos significados para las **operaciones multiplicativas (proporcionalidad, organizaciones rectangulares, combinatoria, reparto)** y se propone una distribución de contenidos relativos a esos significados de 4° a 6° grados (problemas de reparto en 4° grado, problemas de iteraciones en 5°, problemas elementales de combinatoria en 4°, problemas que involucran permutaciones y variaciones en 6°, etc.). Asimismo se propone la **multiplicación de fracciones en el marco de la proporcionalidad directa**, asumiendo una propuesta del DC que, en general, no es tomada por el conjunto de las escuelas.

Para algunos contenidos, sin embargo, se hace una selección menos precisa y pareciera que se apela a una presentación de las nociones para su posterior aplicación en problemas. Tal es el caso para conceptos como “múltiplos y divisores”, “números primos y compuestos” y, en general, para los contenidos inscriptos en la problemática de la **divisibilidad**. Con relación a **fracciones**, si bien queda clara la necesidad de diferenciar el tratamiento en cada grado, no se llega a formular un proyecto que atrape la diversidad de usos y contextos que dan sentido a estos números. Tomar en cuenta cuáles son los contenidos que pueden problematizarse más y para cuáles se proponen trayectorias más tradicionales, permitiría conjeturar acerca de las necesidades de ayuda en cuanto a los modos efectivos de implementar el trabajo matemático, que tienen instituciones que comparten en lo esencial las propuestas curriculares de la SED.

Es de destacar la importancia que se le otorga en el PEI a la enseñanza de la **geometría**, zona normalmente vacante en las escuelas. En particular, se resalta el papel de las

⁸⁴ Como se ha señalado, los contenidos se enmarcan en un documento en el que se explicitan algunas ideas centrales que atraviesan todo el trabajo en el área (resolución de problemas, búsquedas, generalización de procedimientos, etc.). Este modo de formular los contenidos, en los que se resalta el valor formativo de los mismos, se distancia de la idea de listado que analizamos para el caso de la Escuela S.

construcciones de figuras en la elaboración por parte del alumno de relaciones geométricas, en consonancia con las líneas propuestas en el DC. El análisis del trabajo de la maestra de séptimo grado, corrobora el lugar de prestigio que tiene la geometría en el proyecto de la escuela. El documento del PEI plantea también en este caso una progresión en el tratamiento de los contenidos a lo largo del ciclo.

Se incluyen contenidos de **estadística**, con una progresión clara de 4° a 7° grados. En 7°, se incluye un trabajo sobre **probabilidades**, se retoma y amplían los contenidos de estadística de los años anteriores y se explicita la necesidad de que los alumnos aprendan a considerar críticamente la información estadística. Sin embargo, en la carpeta de 7° grado, hasta el mes de septiembre no había sido tratado ningún contenido vinculado a este bloque, lo cual permite inferir que la docente no le está otorgando un peso importante en su proyecto.

El documento que estamos analizando propone un trabajo específico de cálculo mental que incluye ejercicios – no discriminados por grados- para que los docentes gestionen en sus respectivas aulas. Veamos el valor formativo que se le atribuye al cálculo mental:

“El Proyecto de Cálculo Mental tiene por objeto que el alumno adquiere rapidez y versatilidad en el cálculo a través de estrategias alternativas que lo liberen del algoritmo clásico y que, para operaciones de complejidad menor o media, no lo aten a la calculadora. Es además en ambos casos un excelente medio para comprender claramente desde la práctica sistemática las propiedades de los números” (PEI, Escuela N, el subrayado es nuestro).

La cita da cuenta del objetivo de formar un niño autónomo con una posición flexible y de dominio con relación al conocimiento. Los ejercicios que se proponen abarcan fundamentalmente el campo multiplicativo tanto para números naturales como para números racionales. El documento no explicita modos de gestión de los ejercicios propuestos ni conclusiones que podrían obtenerse en la clase como resultado de la realización de los mismos; pareciera más bien una “marca” que señala la necesidad de trabajar el tema a partir de la cual los docentes deberían planificar la implementación de secuencias efectivas.

El papel del libro de texto de Matemática en el segundo ciclo de la escuela P

En la escuela P, la decisión de adoptar los libros de texto para el área de Matemática fue consensuada con los docentes a partir de una sugerencia de la directora: se ha seleccionado una colección para el primer ciclo y otra para el segundo. Los autores de los libros de textos elegidos han intervenido en la elaboración del DC y, en el caso del segundo ciclo, han participado como integrantes de la Dirección de Currícula, en instancias de discusión en la Escuela P. Hay entonces, en principio, por parte de la escuela una atribución de confianza en la orientación que el libro puede brindar.

En las entrevistas que hemos tenido, la directora reivindica por varias razones la utilización de libros de texto. En primer lugar, subraya el derecho de los niños a tener libros y considera que brindan a los alumnos un espacio de autonomía:

“... al chico le gusta tener su libro, los chicos a veces no tienen nada entonces que tengan su libro. (...) Son libros que los chicos tienen su libertad,(...) Con los libros de 4º, 5º y 6º como no nos vendían las actividades separadas y en realidad la parte teórica se puede obviar entonces, bueno, la maestra tiene la parte teórica y lo que va haciendo es fotocopia de las actividades. Trabajan muy bien con los libros. (Directora, Escuela P)

Nuestras observaciones de las prácticas del aula – lo desarrollaremos luego- confirman que el libro ofrece la posibilidad de que los niños realicen un trabajo matemático que pueden desplegar con cierta independencia de las intervenciones de la docente.

En segundo lugar, la directora considera que los docentes – ella se incluye- no tienen condiciones para inventar situaciones de la complejidad que propone el DC. Desde su punto de vista, proponer actividades adecuadas es una tarea de especialistas y reserva para los maestros el rol de gestionarlas en la clase:

“Una de las cosas que todo el mundo pide y que es imprescindible es, ¿con qué libro?. Porque vos una vez que entendiste el enfoque y que entendiste la metodología (...) te falta la actividad que sea adecuada, que lo haga pensar, que además esté, yo creo que eso lo tienen que hacer los especialistas porque el maestro, a mí, si yo tuviera que hacerlo me muero, no sé cuánto tiempo estaría para poder inventarlo (...).” (Directora ,Escuela P)

En tercer lugar, y de manera muy relacionada con lo anterior, concibe los textos como un soporte necesario que en algún sentido indica el camino a seguir para recorrer el proceso de cambio:

“Yo te digo que nosotros en matemática no tenemos mucho problema porque ya sabemos muy clarito lo que tenemos que hacer, tenemos los libros de [nombra al autor], nos manejamos con sus libros perfectamente (...)(...) cuando uno tiene un cambio y el enfoque es distinto y los contenidos cambiaron y todo lo demás, vos necesitás primero alguien te diga mirá, por acá, y acá vos le vas agregando otra cosa pero unos dos o tres años seguí una línea clara y vayamos todos a ver bien”. (Directora, Escuela P)

Ahora bien, señalemos que las consideraciones de la directora sobre el uso de libros de textos se refieren sólo al área de Matemática. Esto estaría indicando que la decisión de apoyarse en libros de texto para orientar las prácticas no se toma de manera general sino que se asume, cuando existe, desde la perspectiva de los actores de la escuela, un texto adecuado que orienta en una dirección que se ha asumido previamente y a la que el libro puede aportar. Esto es distinto de lo que ocurre en otras instituciones –y como fenómeno más generalizado del sistema educativo- donde el libro de texto tiene de entrada una atribución de autoridad, es elegido muchas veces como consecuencia de una presión externa sobre los docentes sin que tengan oportunidad de realizar un análisis didáctico del mismo, y termina condicionando-determinando- las opciones de los maestros aunque no lleguen a tener total conciencia de ello.

El libro de texto elegido para el segundo ciclo de la Escuela P. es considerado difícil por muchos maestros de otras escuelas, debido a que se proponen en él actividades abiertas, se demandan explicaciones por parte de los alumnos y prácticamente no se incluyen tareas

rutinarias de cálculo. Las docentes de la Escuela P experimentan cierto orgullo por haber elegido trabajar con un libro que es visualizado en el sistema como difícil, sentimiento que se inscribe en el clima de satisfacción que se vive en la escuela por estar embarcados en un proceso de cambio. Además, muchos docentes le otorgan un valor para su propia formación en la medida en que, a través del libro, se confrontan con actividades matemáticas complejas que les resultan nuevas y exigentes:

“Me cuesta [refiriéndose al libro], me tengo que sentar con tranquilidad, razonar los problemas porque no son sencillitos, porque en el enunciado te parece que va a preguntar tal cosa y cuando llegás a la pregunta es algo totalmente distinto”.(Docente, Escuela P.)

Al mismo tiempo, algunos maestros sostienen que el uso del libro condiciona la posibilidad de detenerse a reflexionar con los alumnos sobre cada una de las actividades que realizan con el objetivo de construir fundamentos para las resoluciones:

M: Lo que más les cuesta, o sea, lo que a mí me cuesta es que el chico fundamente.

Otra M: Hace muy poquito se empezó a implementar el tema de la fundamentación en el segundo ciclo porque todo se hacía oral, pero llevarlo a lo escrito...

Otra M: es más complicado

Maestra: Pero también está, qué sé yo, una se entusiasma con la ejercitación y por ahí, bueno, lo dejamos hablado entre todos y, bueno, y si lo hacemos escrito a lo mejor lo hacemos entre todos pero es como que me interesa pasar al otro ejercicio, yo no sé si es porque lo tenemos ahí todo preparado, ¿me entendés?, (...) los problemas son entretenidos, digamos, llevan a asociar al que sigue.

(Docentes, Escuela P)

Los docentes parecen tener conciencia de que habría un **trabajo posible de reflexión a partir** de las actividades que se proponen en el libro que resulta para ellos difícil de gestionar. Usar los problemas como condición de posibilidad para la producción en la clase de cuestiones matemáticas más generales requeriría, por parte de los maestros, un análisis de la potencialidad de los problemas que – pareciera- ellos no llegan a realizar solos. Esto pone en evidencia la necesidad de que en los materiales de enseñanza que se ponen al alcance de los maestros se expliciten las intenciones didácticas que los autores de esos materiales atribuyen a las propuestas que realizan.

La maestra de sexto y séptimo grado cuyas clases observamos otorga a la utilización del libro un poder transformador de las prácticas de enseñanza, como si el sólo hecho de usarlo garantizara que todos caminan en una dirección parecida:

Ahora vienen mejor [se refiere a las condiciones en que los alumnos llegan a sexto grado en el área de Matemática] porque ya está prácticamente toda la escuela aplicando el libro.
(Docente de 6° grado, Escuela P)

Ahora bien, la confianza en el libro como regulador del proyecto curricular, evita a veces un necesario análisis que lleve a prestigiar algunas actividades sobre otras o a descartar las que por alguna razón no resultan adecuadas para la clase. Al respecto, en un encuentro informal en la escuela P, la directora nos comenta que los niños de 6° grado tuvieron dificultades en una prueba y ella se pregunta si no habría que realizar una selección de

actividades del libro ya que algunas parecen ser muy exigentes para los alumnos. Sin embargo, la maestra del grado no parece asumir este interrogante planteado por la directora como posibilidad ni tampoco parece tener relevados cuáles serían los problemas del libro que más dificultades generan en los alumnos. Todo ocurre como si ella hiciera un uso del libro que la llevara a delegar en el mismo decisiones que son de su competencia, como por ejemplo la de establecer qué actividades realizarán efectivamente los niños, cuáles son más fáciles, cuáles ineludiblemente tienen que realizarse...

Por otro lado, al analizar las carpetas de los niños de sexto grado de la escuela P – esto será retomado al analizar el trabajo de la clase-, observamos que muchas de las explicaciones que realizan los alumnos a partir de una consigna explícita planteada en el texto, no resultan satisfactorias ya sea porque son tautológicas, ya sea porque apelan a constataciones empíricas, ya sea porque no aluden al hecho acerca del cual se debe establecer una conclusión. A pesar de que estas producciones dan cuenta de que el libro plantea una complejidad que no siempre la docente puede gestionar, queremos resaltar que los alumnos de todos modos están confrontados a una práctica según la cual trabajar en matemática supone explicar por qué (aunque no se sepa exactamente qué es eso), usar una relación para producir otra, analizar la manera en que pensó un ejercicio un niño hipotético, tomar decisiones, enfrentar problemas con varias soluciones, hacer construcciones con regla y compás... Se trata además de una práctica en la que el espacio de tareas rutinarias ocupa una mínima parte del trabajo total.

En síntesis, en la escuela P el uso del libro actúa como soporte esencial para instalar una práctica matemática diferente, para algunos maestros su utilización es casi una garantía de la buena marcha del proceso de transformación y ordena la distribución de contenidos en el segundo ciclo. La confianza en el libro como regulador de las prácticas lleva a omitir necesarias discusiones e intercambios entre los maestros a propósito del trabajo matemático. Los docentes reconocen que es un libro difícil y pareciera haber cierta conciencia de que no logran explotarlo más allá de la realización de las tareas que se incluyen explícitamente en el texto. Aunque muchos de los trabajos que se proponen en el libro no queden bien resueltos por los alumnos, su uso logra comunicar que la actividad matemática abarca la producción de explicaciones, la toma de decisiones y el fundamento de lo que se hace.

Las prácticas matemáticas en las aulas

En este apartado analizaremos las prácticas matemáticas en el séptimo grado de la escuela N y en el sexto grado de la Escuela P. Enmarcadas en los procesos de transformación profundos que se llevan a cabo en cada una de estas instituciones, se trata de prácticas complejas, a veces contradictorias, que tienen puntos de contacto y también importantes distancias: aunque las entrevistas que hemos realizado con cada una de las maestras parecen dar cuenta de una coincidencia cabal en las concepciones matemáticas y didácticas que sostienen, los intercambios entre alumnos y docente que se promueven en una y otra clase difieren –en algunos casos- significativamente; aunque ambas maestras otorgan un papel central a la fundamentación de las ideas matemáticas que enseñan, las posibilidades efectivas de gestionar explicaciones satisfactorias varían de una a otra docente y para cada

una de ellas en función de los contenidos; aunque la discusión sobre los objetos de enseñanza está instalada en ambas instituciones, el tratamiento de algunos contenidos - *huesos duros de roer* – sucede según los cánones de prácticas que dificultan las posibilidades de comprensión por parte de los alumnos; aunque la intención de ambas es dar lugar a las producciones originales de los niños, esta intención se ve limitada a veces – es inevitable- por la propia perspectiva de cada maestra.

En primer lugar, consideraremos aspectos generales que enmarcan el proyecto de cada docente: la trayectoria profesional y su visión de la Matemática en tanto objeto de enseñanza, las principales referencias que toman en cuenta, la lectura que hacen de las posibilidades y de las dificultades de los alumnos. Describiremos luego aspectos del proyecto efectivo de enseñanza en cada grado e informaremos sobre el tipo de experiencia con respecto al trabajo matemático a la que se confrontan realmente los alumnos.

La trayectoria profesional de las maestras y su visión de la matemática en tanto objeto de enseñanza

a. El vínculo personal de las maestras con la Matemática

Entre los elementos que contribuyen de manera decisiva a que en los últimos grados de las escuelas N y P se lleve a cabo un trabajo que contempla como asunto principal la resolución de problemas desafiantes y la fundamentación de las ideas matemáticas que se tratan, hay que considerar el hecho de que ambas docentes destacan que tienen un vínculo sólido con la disciplina y que les provoca placer resolver problemas matemáticos:

“Lo que necesito es organizar la planificación y cómo la voy a dar, eso es lo que necesito en matemática porque los contenidos digamos que no tengo ningún problema.(...) Lo que es fantástico en los ejercicios que están en el libro [nombra al autor] es que ponen en juego tantas cosas para poder resolverlo, que es fantástico”. (Docente de 6º grado, Escuela P)

“A mí siempre me causó mucho placer matemática porque realmente me gusta la resolución de problemas, es como un desafío”. (Docente de 7º grado, Escuela N)

b. La trayectoria profesional de la maestra de la Escuela N y su conceptualización de la Matemática en tanto objeto de enseñanza

Los aportes del equipo directivo de la Escuela N. a la formación de sus docentes se articulan en el caso de la maestra de Matemática de 7º grado con su propia trayectoria de formación profesional. La docente recupera el momento de sus prácticas en el profesorado como una oportunidad en la que pudo apreciar el aprendizaje que supone el análisis de la propia clase:

“Tuve una profesora de práctica y de residencia espectacular, venía a observar todas las clases, te hacía una devolución súper completa, (...) aprendí un montón y aprendí a que me observen y a bancarme que me observen y a bancarme que me digan dónde me equivoqué, qué tenía que reforza...” (Docente de 7º grado, Escuela N)

Subraya además que fue eligiendo distintas instancias de capacitación en función de los problemas de enseñanza que se le iban presentando. Destaca también que inició su trabajo profesional en la Escuela N y que los directivos son *“personas a las que les interesa transmitir lo que van aprendiendo, lo que van investigando”*. A la vez, se reconoce como una persona inquieta, que lee bibliografía didáctica, que analiza el tipo de tarea que puede proponer a los alumnos, que trabaja los fines de semana preparando material para enseñar o leyendo artículos especializados. Se trata entonces de una docente que se hace preguntas a partir de la reflexión sobre su experiencia en el aula y concibe la capacitación docente como un modo de encontrar respuestas para los interrogantes que se formula. Este posicionamiento le confiere una actitud flexible y autónoma.

Al caracterizar los aspectos centrales de su posición con relación al aprendizaje de la Matemática, la maestra de la Escuela N subraya el papel de la resolución de problemas y destaca la posibilidad de que los alumnos elaboren definiciones sobre la base de las condiciones que debe reunir un cierto objeto matemático:

“Nosotros trabajamos mucho con resolución de problemas entonces la mayoría de los temas siempre están como disparados desde una resolución de una situación problemática que no es solamente el problema del enunciado ¿no? Resolver matemática a veces es darles tipos de ángulos y decirles bueno, yo les estoy diciendo que todos estos son ángulos adyacentes y preguntar a ver, qué características ves que te parece que darían como un concepto de qué es un ángulo adyacente (...) o qué características tienen que tener para que yo diga estos son todos.” (Docente de 7° grado, Escuela N)

Interpretamos que al señalar que un problema no es sólo un problema de enunciado, la docente recupera problemas internos a la matemática – hay ejemplos en las carpetas de los niños- como parte del proceso de producción de ideas. Al proponer que los alumnos elaboren definiciones a partir de seleccionar características comunes a diferentes ejemplos, está convocando a los niños a ubicarse en una posición de generalización (García, R; 2000) al mismo tiempo que está considerando la noción de definición en Matemática como objeto de enseñanza.

El análisis del sentido de la enseñanza de la Matemática la lleva a poner en cuestión el papel que usualmente se le otorga a los cálculos combinados en los últimos años de la escuela primaria como vía de acceso a los estudios secundarios. Por un lado, la maestra no otorga a este tipo de tarea rutinaria un valor formativo interesante – lo cual supone un posicionamiento muy diferenciado del de la mayoría de los docentes para quienes los cálculos combinados son una “marca” de saber que prestigian por ser “de la escuela media”- pero, al mismo tiempo, atiende la demanda localizando un espacio de práctica que no le consuma tiempo de clase:

“Por ejemplo yo doy cálculos combinados, no voy a perder tiempo haciendo cálculos combinados en el aula cuando podemos hacer....(...) yo explico cómo se hace, que le va a servir obviamente para el secundario y después doy trabajo práctico, pero como que hay cosas que uno acá no podés darte el lujo de ponerlos a hacer, yo tengo trabajo práctico de cincuenta cálculos combinados, perdemos un montón de tiempo y, en realidad, ¿qué

aprenden?, a hacer cálculos combinados, nada más, (...) entonces las horas hay que utilizarlas en el hacer de la matemática, el trabajo en sí.” (Docente de 7° grado, Escuela N)

A la vez, la maestra propone un trabajo de análisis de diferentes escrituras de cálculos aritméticos en el que los alumnos se ven confrontados a la exigencia de interpretar globalmente dichas escrituras en términos de las relaciones que expresan y no sólo como excusa para poner en juego las convenciones relativas a la prioridad de las operaciones. Efectivamente, la docente plantea en numerosas ocasiones la tarea de establecer si una serie de cálculos “horizontales” representan o no un procedimiento posible para resolver un problema de enunciado:

“Analía saco entradas de teatro para ella y seis amigos. Pagó con un billete de \$100 y otro de \$50. Le devolvieron 3 billetes de \$5 y uno de \$2. ¿Cuánto costó cada entrada? Indiquen la o las expresiones que permiten resolver el problema anterior:

$$\begin{aligned}(100 + 50) - (3 \times 5 + 2) : 7 &= 19 \\ [(100 + 50) - (3 \times 5 + 2)] : 7 &= 19 \\ (150 - 17) : 7 &= 19 \\ (150 - 17) : 6 &= 19\end{aligned}$$

(Carpeta de una alumno de 7° grado, Escuela N)

Por un lado, se pone de relieve que pueden existir diferentes maneras equivalentes de anotar una resolución, dando sentido a la discusión sobre las convenciones de escritura; por otro, tomando en cuenta la distinción señalada por Vergnaud et al. (1987) entre resolución aritmética (se buscan paso a paso las incógnitas intermedias hasta llegar a la solución) y resolución algebraica (se tratan de entrada todas las relaciones implicadas), se fuerza el uso relacional del cálculo, replicando de alguna manera el funcionamiento de las expresiones algebraicas (Sadovsky, P.; 2004). Estas situaciones contemplan la inclusión de cálculos combinados en problemas que no eliminan el análisis y la toma de decisiones por parte del alumno.

Los alumnos, además, utilizan en sus clases la calculadora. En coincidencia con el planteo del director, para esta maestra, los aspectos más mecánicos del quehacer matemático constituyen herramientas para resolver situaciones y no adquieren peso en sí mismos.

Otra característica que nos parece relevante acerca de la concepción de matemática que se vehiculiza en las clases de 7° grado de la escuela N es la referencia que se realiza tanto a tramos de la historia de la matemática como a información interesante vinculada a algún tema que se está desarrollando.

Es así como mientras se estaba tratando el tema de proporcionalidad, se incluyó un texto sobre Thales y las circunstancias históricas que lo llevaron a formular el teorema sobre los triángulos semejantes. En las carpetas también aparecen trazas de un trabajo en el que los niños debieron buscar información sobre las biografías de Arquímedes y Pitágoras. Estas referencias contribuyen a que los alumnos tomen conciencia de que los conceptos matemáticos que trabajan en la escuela son el resultado de la resolución de problemas que se plantearon los hombres en diferentes momentos de la historia. Por otro lado, el estudio

sobre sistema de numeración incluyó referencias a números grandes y pequeños. A raíz de esta cuestión en las carpetas aparece información sobre el año luz, el gogol y la micra.

En síntesis, en este proyecto se entrelazan aspectos teóricos y prácticos, problemas particulares y generales. El proceso de enseñanza que lleva adelante esta maestra genera una apertura a diferentes búsquedas y luego una confluencia para llegar a identificar los asuntos a retener de los temas que se trabajan. Se trata de una matemática fundamentada, apoyada en la construcción de un conjunto de relaciones por parte de los alumnos.

c. La trayectoria profesional de la maestra de la Escuela P y su conceptualización de la Matemática en tanto objeto de enseñanza

La maestra de sexto y séptimo grado de la Escuela P comparte el clima de orgullo por participar de un proceso de cambio que prevalece en la institución. Se trata de una docente que tiene cierta formación especializada ya que ha cursado dos años del profesorado de Matemática y es maestra del área en sexto y séptimo grados desde hace veintidós años. Ha integrado un proyecto de enseñanza de la geometría coordinado por especialistas de la Dirección de Currícula, en el marco del programa Aulas en Red del cual la Escuela P ha participado. Reconoce que esta experiencia le ha permitido tomar contacto con las posibilidades de producción autónoma de los alumnos.

Al referirse a los rasgos centrales que propone el Diseño Curricular en el área de Matemática, la docente sostiene que la propuesta supone un cambio de objeto que ella caracteriza en términos de la actividad que se espera del alumno:

Entrevistadora: Me decía [nombra a una integrante del equipo de investigación] que vos le habías dicho que el cambio curricular que se propone desde la secretaría y ustedes están trabajando, vos lo pensás como un cambio en el objeto de enseñanza.

Maestra: Y sí.

Entrevistadora: Bueno, me gustaría saber un poco por qué, cómo lo pensás.

*Maestra: ¿Por qué? Porque esto de que, de analizar, de **que el chico piensa, relaciona, compara, analiza, piensa y repiensa...** (Entrevista a la docente de 6° y 7° grado, Escuela P)*

La cita da cuenta de que la docente valora positivamente la posibilidad de poner a los alumnos en contacto con una actividad autónoma y rica y para ello su herramienta principal es el libro de texto en el que –ya lo dijimos– se plantean problemas que requieren la movilización de varias relaciones matemáticas. La maestra –lo veremos en detalle más adelante y a raíz del trabajo en las dos escuelas– se siente mucho más cómoda en geometría que en aritmética. Dentro de esta última rama, parecen más viables –es el resultado de nuestro análisis de las carpetas de los alumnos– los problemas cuya corrección se puede controlar a través de un resultado numérico que los que demandan la producción de explicaciones. En el primer caso, las relaciones que se movilizan pueden quedar en el terreno de lo implícito; en tanto que en el segundo, se hace necesario producir un discurso que encadene diferentes relaciones y esto no siempre parece ser posible ni para los niños ni para la docente.

El conjunto de interacciones que hemos sostenido con esta maestra – entrevistas, observaciones de sus clases, numerosas charlas informales- nos lleva a interpretar que, si bien considera esencial proponer problemas desafiantes a los niños, no parece jerarquizar la importancia de diferentes tipos de actividades ni discernir qué asuntos admiten una validación a través de propiedades matemáticas y cuáles corresponden a aspectos más formales que no implican una necesidad lógica. Es así como, por ejemplo, las reglas de escritura e interpretación de los cálculos combinados toman para ella el estatuto de conceptos cuando en realidad se trata de convenciones relativas a un modo de representación regido por reglas que no se implican unas a otras⁸⁵:

“A mí lo que me interesa, que es lo que siempre les digo, es que aprendan a separar en términos, (...) o sea, que el concepto esté bien hecho porque, como yo les digo ‘si ustedes saben eso, después el número que les pongan no hay problema’, lo importante es el concepto, que el chico después de estar en 6º y 7º conmigo sepa que 2 más 3 por 5 no es 2 más, 3 por 5, o sea que sepan separar en términos, que sepan, por ejemplo, yo les pongo, cuando estamos en naturales, 3 más 4 por 2 y siempre me lo dicen mal, siempre, les digo ‘Matemática es exacta y tiene una sola solución y no es esa...’”(Docente de 6º y 7º grado, Escuela P)

La idea de que la interpretación correcta obedece a un criterio de “exactitud” de la Matemática oculta el hecho de que la convención justamente es necesaria porque en realidad hay una ambigüedad en la forma de escritura. En este punto la docente parece responder a una concepción naturalizada de la disciplina, desde la cual se pierde de vista la relación entre las prácticas matemáticas y los productos que emergen a partir de ellas. Notemos las diferencias entre las maestras de las Escuelas N y P en cuanto a la importancia que le otorgan al asunto “cálculos combinados”.

Ya hemos señalado que la maestra “sigue” el desarrollo del libro de texto para sus clases. Todo ocurre como si pensara que el enunciado de la actividad que se propone a un alumno determinara dicha actividad. Desde este punto de vista, no parece concebir ni que habría un espacio a su cargo para proponer nuevos problemas que surgirían de la reflexión a partir de una cierta actividad ni que forma parte de sus responsabilidades lograr que todos los alumnos –y no sólo los que lo hacen de entrada a partir de la propuesta inicial de la docente- vayan entrando en un trabajo de producción matemática.

d. La lectura que hacen las docentes de las posibilidades y de las dificultades de los alumnos. La gestión de las clases

⁸⁵ Las representaciones matemáticas admiten niveles de organización muy diferentes unas de otras. Algunas – como por ejemplo la notación decimal de los números naturales – constituyen sistemas complejos en los que las leyes que los regulan están relacionadas entre sí lógicamente; otras en cambio – como por ejemplo la de las escrituras de cálculos que combinan las cuatro operaciones aritméticas – están regulados por normas por un lado más elementales y por otro más independientes unas de otras, con lo cual no llegan a constituir un sistema. Esta distinción no es menor: en tanto que la enseñanza de un sistema de representación puede ser considerada de manera análoga a la de un concepto ya que admite su reconstrucción a través de numerosos problemas que el alumno puede abordar, una representación regida por normas independientes debe ser comunicada directamente por el docente y aparece para el alumno como una convención mucho más arbitraria. Aunque la necesidad de establecer convenciones puede ser objeto de discusión en una clase, la adopción de una convención en particular no puede ser explicada mucho más allá del enunciado mismo de la regla.

Es difícil separar la forma en que los docentes interpretan las producciones de sus alumnos – sus errores, sus intervenciones, sus dificultades - y el modo en que las gestionan en la clase, de la concepción que tienen de la Matemática como objeto de enseñanza (asunto tratado en el ítem anterior). Dado que nos resultaba interesante presentar de manera conjunta la perspectiva de las docentes de las escuelas N y P para establecer más claramente algunas comparaciones, hemos separado de todos modos lo que es difícil separar.

La diversidad de estrategias en las clases

Ambas docentes valoran positivamente el hecho de que emerjan en la clase una diversidad de estrategias frente a los problemas que se proponen. En particular, parece gratificarlas – esto es coincidente con lo encontrado en diversas escuelas con diferentes niveles de producción por parte de los niños y con distinto grado de problematización de las prácticas- el hecho de que los alumnos encuentren procedimientos que a ellas no se les podrían haber ocurrido:

*“Él [refiriéndose a un alumno] lo había logrado pero haciendo un camino difícilísimo y yo dije ‘no, así no va a llegar nunca’, y había llegado, le digo ‘disculpame mi amor, te felicito’. Porque, aparte, cuando los chicos hacen, a mí me divierte, los felicito cuando lo hacen más simple y sencillo de lo que yo pensé y cuando haciendo un camino difícil llegan igual, las dos veces los felicito porque, yo qué sé, soy de decir ah, te felicito y abrazarlos, ¿viste?, porque **me emociona** pensar que el chico pudo llegar por un modo tan complejo y entender que era de ese modo, pero eso es lo que tiene esto.(...) Eso es precisamente lo que tiene, que lo miró por otro camino y en ese camino aprende un montón. (Docente de 6° y 7° grado, Escuela P)*

“Y pruebo las diferentes estrategias y digo a veces hasta a los alumnos se les ocurren cosas que a vos obviamente teniendo tanta estructura de matemática no se te ocurre, lo hacen de una manera más desestructurada y vos decís ‘bueno, explicámelo, está bárbaro’(...) Llegan a un resultado de diferentes formas, vemos después cuál es la más económica, o cómo sería mejor porque si tenés veinticinco problemas no podés estar tres horas para llegar. Y ellos comparten sus conocimientos, cómo lo resolvieron, pasan al pizarrón y le explican a los compañeros.(...) Lo que pasa es que siempre reclamamos nosotros, los que tenemos jornada simple, que tenemos una jornada muy abarrotada de horas curriculares y en séptimo se siente mucho eso” . (Docente de 7° grado, Escuela N)

Las citas – pero también el conjunto de interacciones sostenidas- dan cuenta de que las dos maestras se centran en aspectos diferentes al considerar la diversidad de producciones por parte de los niños.

La maestra de la escuela P reconoce el valor de la producción original para quien fue capaz de elaborarla pero suelen ser escasos los intercambios que promueve en las clases y, cuando los hay, se limitan a que algunos alumnos relaten cada uno su estrategia sin que se llegue a plantear alguna discusión que ponga en relación las diferentes propuestas. Aunque sí en el discurso, en la práctica la docente no parece atribuir a la interacción entre las

distintas estrategias un lugar fundamental en la elaboración de relaciones nuevas que no podrían emerger de cada producción particular. Esto estaría hablando de una dificultad más vinculada al “oficio” de gestionar discusiones que a consideraciones explícitas sobre el papel de las interacciones (Peltier-Barbier et al, 2004). Pensando más en general, los resultados encontrados en este punto sugieren la necesidad de prestar atención a dos cuestiones: por un lado, tomar conciencia de las dificultades que deben enfrentar los docentes para promover verdaderas interacciones entre los alumnos y, por otro, considerar la necesidad de profundizar la discusión con los maestros acerca de la importancia que tiene el análisis de diferentes alternativas en el aprendizaje de todos los niños.

Normalmente, la maestra de la escuela P evita el trabajo colectivo y la clase consiste centralmente en la realización de los problemas en pequeños grupos de alumnos. De esta manera, se pierde la oportunidad que supone alentar la difusión de las explicaciones de algunos niños como medio para que otros, que están en una situación de mayor ajenidad, puedan sumarse a un trabajo de producción e ir construyendo una posición de autonomía.

La cita de la docente de la escuela N muestra que ella enfrenta una tensión que obedece a la necesidad de pensar en una actividad rica y, al mismo tiempo, asegurar la enseñanza de ciertos contenidos para cumplir con su responsabilidad de ser maestra de séptimo grado: por un lado, necesita “abrir el juego” a la diversidad de estrategias y, por otro, debe generar una confluencia de las diferentes producciones que permita a los alumnos apropiarse de las cuestiones más convencionales y económicas.

Se conjuga de este modo una progresión que atiende el paso del tiempo con una progresión basada en la producción por parte de los alumnos. La apelación de la maestra al estudio de los niños es un componente que ella hace intervenir de manera decisiva para consolidar los aprendizajes de los alumnos. Es así como en la carpeta aparecen notas del siguiente estilo:

“Estudio todas las fórmulas de áreas para aplicar en ejercicios que realizaremos la próxima clase”

(Carpeta de un alumno de 7º grado, Escuela N)

La nota informa a los alumnos que la docente anticipa las actividades que ellos realizarán y que es necesario que estudien para poder llevar a cabo lo planificado. De esta manera, el proyecto pensado por la maestra involucra la formación de los niños como estudiantes.

Las observaciones que hemos realizado de las clases de la maestra de la escuela N confirman ella promueve explícitamente un trabajo autónomo de los alumnos que lleva a que emerjan en general una diversidad de procedimientos. Veamos un fragmento de un registro de clase:

Alumno: Ya lo tengo, señor (le muestra a la maestra)

Docente: Hacerlo, es una forma.

Otro alumno se levanta y muestra a la maestra su trabajo.

Docente: Es una forma, sirve también.

*Docente (a toda la clase): Cada uno tiene que ver cómo lo hace y después vamos a ver si es mucho lío, si es poco, si hay una manera más económica de hacerlo ((pausa)) Y bueno, ya sé que vos no la sabés, pero ahora quiero **que ustedes lo hagan como ustedes se imaginan que se podría hacer, ustedes tienen algunos elementos, algunas cosas que ya aprendieron, que les pueden servir para pensar cómo hacer esto (...)** Cada uno lo hace a su manera y después vamos a ir viendo. Vamos a ir comparando cómo lo hace cada uno. ((pausa)) Voy a preparar el espacio ((borra el pizarrón)) Y veinte termina esta hora, y veinte tiene que estar terminado esto, cuando volvemos del recreo hacemos la puesta en común.*

(Observación de una clase de 7° grado, Escuela N)

En estos pasajes, la docente está explicitando que hay diferentes maneras válidas de resolver un mismo problema, que pueden resolverlo con lo que saben y que la producción será punto de apoyo para aprender luego un modo más “económico”. Está explicitando también que lo nuevo se introduce a partir de relaciones con lo que ya saben. Por último, la cita nos muestra que en estas clases hay un espacio para tratar colectivamente lo realizado, que la necesidad de introducirse en algún tipo de análisis de los procedimientos de resolución se concibe como parte del proceso de aprendizaje. El espacio colectivo no se limita a narrar las resoluciones sino que abre un trabajo de reflexión.

Cabe señalar que el papel de la colaboración en las tareas intelectuales es reconocido explícitamente por la docente de séptimo grado de la escuela N, en continuidad con un enfoque compartido institucionalmente:

[refiriéndose a la organización que propone en la clase sobre el trabajo en grupos] “Vamos rotando, normalmente es o en pareja o grupal, ¿sí?, porque es donde más cosas salen porque individual es como que uno se taca, no se le ocurre nada y no hace nada, pero a veces uno dice ‘¡ay!, ¿y podría ser tal cosa?’ y otro dice ‘¡ay!, sí, tenés razón’, terminan como de armar la idea. Nosotros en diciembre y en febrero hacemos trabajos así (audio), la conducción nos da problemas para hacer y todas esas cosas como para que veamos cómo es el tema de la interacción entre los grupos...” (Docente de Matemática de 7° grado, Escuela N)

Ahora bien, la posibilidad de dar cabida a diferentes producciones “sufrir” los límites – es inevitable- del propio vínculo de la docente con cada contenido matemático. Es así como, en la carpeta de un alumno, encontramos el siguiente problema:

*El padre de Federico hace pizzas riquísimas (...) hace dos pizzas que alcanzan para los cinco integrantes de la familia. (...) El padre amasó 12 pizzas.
c) Si Fede invitó a 23 chicos, ¿alcanzarán las 12 pizzas?*

Resolución de la alumna:

$$\begin{array}{l} 5 \text{ per } \underline{\hspace{2cm}} 2 \text{ p} \\ 23 \text{ per } \underline{\hspace{2cm}} x = \frac{23 \text{ per} \cdot 2 \text{ p}}{5 \text{ per}} = 9,2 \text{ p} \end{array}$$

Sí, alcanzan.

Una corrección de la docente dice: “No es este el planteo” y, a continuación, escribe el planteo “correcto” desde su perspectiva:

2 pizzas _____ 5 personas
 12 pizzas _____ x personas

Luego anota: “B la respuesta No el planteo.”

(Carpeta de una alumno de 7º grado, Escuela N)

Centrada en que el problema se resuelve averiguando para cuántas personas alcanzan 12 pizzas, la maestra no puede reconocer que también puede abordarse averiguando cuántas pizzas son necesarias para 23 personas y analizando si esa cantidad es menor o igual que 12. El caso de la proporcionalidad directa es especialmente problemático en todas las escuelas que hemos estudiado: los docentes suelen pensar que estos problemas entrañan modos únicos de plantear las relaciones involucradas y los toman como modelos para chequear las resoluciones de los alumnos sin detenerse a analizar otras posibilidades. Este resultado nos conduce a la siguiente reflexión: ciertas ideas generales sobre la enseñanza de la matemática con las que los docentes en principio acuerdan *necesitan* tomar carnadura a través de un análisis de las mismas a raíz de cada uno de los contenidos que los docentes deben enseñar. Esto sugiere una agenda de trabajo a desarrollar en el tiempo con los maestros.

La consideración de los errores de los alumnos

En el clima democrático y de tolerancia que atraviesa el trabajo en las aulas de las escuelas P y N, las producciones erróneas de los alumnos son admitidas de “pleno derecho”, sin que los niños se sientan en general sancionados por las propuestas que realizan.

Ahora bien, la maestra de la escuela P se preocupa centralmente por comunicar a los alumnos que no deben sentirse mal por el hecho de cometer errores, pero no parece considerar que dichos errores pueden provenir de interpretaciones que hacen los niños acerca del asunto que se está tratando y sobre las cuales sería interesante discutir:

“O sea, el chico tiene que entender, por eso que yo a veces adrede me equivoco en el frente, suponete simplificando, y lo hago adrede porque dicen ‘Ay señorita’, [Como simulando responder a los alumnos]: ‘¿Qué?, ¿soy dios?, ¿no me puedo equivocar?’, del mismo modo que ustedes tienen equivocaciones, yo también. O sea que a veces las provoco para que ellos vean que todos podemos equivocarnos.”

(Docente de 6º y 7º grado, Escuela P)

Desde esta postura - que se inscribe en una actitud complaciente de la maestra hacia los niños-, no se considera que muchos errores, por provenir de un modo de interpretar el concepto o la cuestión que se esté tratando, son constitutivos del conocimiento al que se apunta y su tratamiento explícito permitiría profundizar la comprensión. Es fácil concluir que la posición de la maestra de la escuela P la lleva a contraponer lo correcto frente a lo erróneo sin provocar un análisis potencialmente rico para todos los alumnos –hayan cometido o no errores-. Encontramos acá un cierto rasgo de naturalización del

conocimiento al que subyace una visión de “todo o nada” según la cual aquello que se aleja de lo que es correcto no obedecería a una construcción conceptual.

La perspectiva de la maestra de la escuela N es diferente en este punto. En las clases que hemos presenciado, hemos podido observar que somete a análisis colectivo las propuestas erróneas y realiza una gestión a través de la cual va ofreciendo pistas que permiten a los alumnos controlar su producción. Veamos un tramo de un registro de clase en la que se estaba trabajando sobre volumen de prismas y pirámides:

[...]

Docente: [...] *tenemos superficie de la base por altura obtengo el volumen de este cuerpo* (se trata de un prisma). *Esto* (señala una pirámide) *ustedes dicen que sería superficie de la base por altura, ¿qué más me dijeron?*

A: *Dividido dos.*

Docente: *Dividido dos. Bueno, yo como no estoy tan segura de eso, ustedes me están diciendo que el volumen de esta pirámide, ¿cabe cuántas veces dentro de este prisma?*

Alumnos: *Dos.*

La docente escribe en el pizarrón:

$\frac{\text{Sup. de la base} \times H}{2}$

Docente: ***Voy a probar. Voy a rellenar, por eso traje el arroz, voy a rellenar la pirámide con arroz.***

[...]

La intervención de la docente apunta a poner de relieve que, independientemente de su opinión, hay una manera de verificar si la fórmula propuesta por los alumnos es o no válida. Al mismo tiempo, en este caso particular, al mostrar que la fórmula tiene un correlato empírico, está indicando que cumple un papel anticipatorio de la experiencia. Este es un componente fundamental del trabajo matemático: la producción de modelos que ofrecen resultados sobre algún aspecto de la realidad sin acudir a la experiencia efectiva. Digamos también que, de manera transversal, la intervención de la docente apunta a comunicar que el trabajo matemático incluye la puesta en juego de recursos que permitan decidir sobre la validez de un resultado.

Los niños con dificultades. Gestión de la diversidad

En nuestras interacciones con las maestras de las dos escuelas, hemos tratado el tema de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en el área de matemática.

La maestra de la escuela P interpreta que se trata de niños con limitaciones cognitivas: “*tienen un tope, más no pueden*”, o que tienen una situación familiar muy compleja que les impide concentrarse en la escuela. También señala que resulta difícil integrar a los niños que ingresan a la escuela en sexto grado ya que vienen de experiencias educativas muy

diferentes y que, en general, es necesario que repitan un año para adaptarse a la modalidad de la escuela.

La maestra de la escuela N afirma que, con estudio, todos los alumnos pueden: “*Uno tiene que sacar esta idea que tienen: “no, matemática o uno tiene facilidad o no tiene, o sos bueno o sos malo”, y no es tan así, ¿no?*”. Sin embargo, detrás de esta perspectiva inclusiva, la maestra parece pensar que, controlando que los niños cumplan con las tareas y presten suficiente atención en clase, se puede lograr que todos aprendan:

*“Entonces si estoy yo que le digo ‘no trajiste el trabajo’, se lo anoto, se lo aviso al padre, está el padre que dice ‘le tenés que entregar el trabajo a la maestra., Lográs que los alumnos que tienen ciertas características cambien porque hay una **situación de constante control, entonces eso sirve muchísimo.** (...) Para que ellos aprendan no da lo mismo entregar un trabajo prolijo que desprolijo (...) Yo, por ejemplo, tomo pruebas parciales muy seguidas para ver si el tema lo entendieron, si no lo entendieron, después les pongo ejercitación con nota. Yo le dije a ese chico [refiriéndose a un alumno con dificultades] ‘si vos no estudiás, faltás, venís y no me escuchás...’ Yo doy mucha clase oral y trabajamos y hacemos práctica, entonces las clases son para aprender entonces, como son para aprender, yo estoy ‘a ver, ¿qué acabo de decir?, este nene [otra vez refiriéndose al alumno con dificultades] fue un parto que llegara al ‘cuatro, y bueno, acá está, y a mí me da lástima decirle bueno, jorobate...”*

(Docente de Matemática de 7° grado, Escuela N)

Al confiar en el control como medio para lograr que los alumnos aprendan, la maestra parece perder de vista que puede ocurrir que los alumnos no comprendan. Acá también aparece un rasgo de naturalización de la Matemática, en la medida en que resulta difícil para la docente entender que, para quien todavía no tiene un conocimiento acabado de algunos conceptos, algunas cuestiones pueden ser complejas.

Mirando la perspectiva de las dos docentes en conjunto, vemos que, para ambas, las dificultades que puedan tener algunos alumnos no llegan a interpelar su proyecto didáctico: o bien los problemas de aprendizaje se atribuyen a algún aspecto de la cognición del niño, o bien se explican por el contexto familiar que padecen algunos alumnos o bien se adjudican a falta de estudio o atención.

De todos modos, la cantidad de niños con dificultades es diferente en una y otra escuela: en tanto no parece haber muchos alumnos en esa situación en la escuela N, el panorama en la escuela P es más diverso. Frente a esa diversidad, la maestra de la escuela P opta por dejar que cada niño vaya a su ritmo:

“Van en distintos lugares de acuerdo al nivel del chico, o sea, el chico que tiene más dificultad está con menos hojas hechas que el otro, hay chicos que me dicen ‘señorita puedo seguir avanzando’, (como respondiendo a ese alumno) ‘sí, seguí, pero vení que te corrijo’, porque ahí no hay puesta en común, yo no puedo poner la puesta en común antes de que lo hagan los demás.

(Docente de 6° y 7° grado, Escuela P)

A través de esta estrategia se pierde la posibilidad de que el espacio colectivo de la clase se constituya en un ámbito de producción y de circulación de ideas que pueda favorecer la comprensión de los alumnos que se encuentran en una posición de mayor ajenidad con relación al conocimiento. En la práctica, los alumnos terminan transitando experiencias educativas bastante diferenciadas lo cual se refleja claramente en las carpetas de los niños que son muy distintas unas de otras. La gestión didáctica de la diversidad de posiciones que tienen los alumnos con relación al conocimiento parece ser en general un problema no resuelto cuya inclusión en una agenda de discusión de los maestros es ineludible en el actual panorama de las escuelas.

Cabe señalar, sin embargo, que el trabajo directo con la maestra no es la única experiencia matemática que tienen los niños de la escuela P. En efecto, la directora interactúa permanentemente con los alumnos, planteándoles problemas, discutiéndolos con ellos, alentándolos a buscar alternativas diferentes y a trabajar en colaboración con los compañeros. Los niños participan además del sentimiento de orgullo que prevalece entre los maestros, por pertenecer a una escuela en la que todo el tiempo se proponen proyectos desafiantes de intercambio con niños y jóvenes de otras instituciones. Este clima impregna la actividad del aula y predispone a los niños a trabajar en un clima de respeto y cordialidad que también es sostenido por la maestra. A título de ejemplo, veamos una nota escrita por la directora en la carpeta de una alumna a raíz de la resolución de un problema que da cuenta de la familiaridad que tiene con los alumnos:

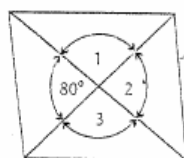
[Nombre de la alumna:] *¡Brillante! Es difícil no sólo hacer el ejercicio, también lo es pensarlo junta con otra compañera. Las felicito.* [Nombre de pila de la Directora]
(Carpeta de una alumna de 7º, Escuela P)

e. El lugar diferenciado de aritmética y geometría en los últimos grados de las escuelas N y P

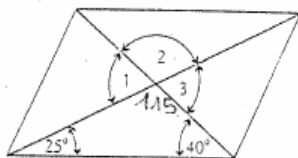
Como venimos informando, las maestras de las escuelas N y P recortan como una característica central del cambio curricular, la **producción de explicaciones** por parte de los alumnos. Ahora bien, esto sucede de una manera más límpida en geometría que en aritmética. En efecto, en tanto que en aritmética las explicaciones se identifican con reglas de acción – de modo similar a lo analizado a raíz de las prácticas en la escuela S, punto III 4.1.2 –, el trabajo en geometría compromete razonamientos de tipo deductivo.

Veamos por ejemplo el siguiente problema que aparece en las carpetas de los niños de la escuela P:

⑤ Sin usar el transportador, calculá la medida de $\hat{1}$, $\hat{2}$ y $\hat{3}$ para cada figura. Explicá cómo pensaste.



$\hat{2}$ es igual a 80° por ser opuesto por el vertice.
 $\hat{1} + 80^\circ = 180^\circ$ por ser suplementarios



$25 + 40 + 115 = 180$ por ser ángulo interior de un triángulo

Los alumnos deben establecer sin medir las medidas de los ángulos y explicar cómo pensaron. En la carpeta del alumno se explicitan las relaciones que permiten inferir los valores solicitados.

Las explicaciones que quedan convalidadas para cuestiones aritméticas son, en cambio, en la misma carpeta mucho más brumosas. En muchos casos los alumnos proponen sentencias que, si bien son verdaderas, no constituyen una explicación del asunto que se está tratando. Por ejemplo, deben explicar, sin hacer el cálculo, si es cierto que $1 \times 3,23$ es lo mismo que $0,5 \times 6,46$:

⑬ Encontrá dos números que al multiplicarlos den por resultado 0,23. ¿Cuántas respuestas posibles hay?

Las respuesta posiblemente sean muchas

⑭ Para resolver el problema ⑬, Juan pensó así:



¿Es correcto este razonamiento? ¿Por qué?

Si porque multiplicar por 0,5 es lo mismo que dividir por dos

Aunque la afirmación a la que apela el alumno es verdadera (multiplicar por 0,5 es lo mismo que dividir por 2), la misma no justifica la transformación propuesta en el problema.

En la escuela N también ocurre que las explicaciones que se van produciendo a propósito del trabajo geométrico contrastan con las reglas que rigen el trabajo aritmético. Por ejemplo, frente a la pregunta:

El número 6000 se divide por 10 ¿cómo se modifica el valor relativo de cada cifra?

Un alumno responde

Cuando se divide un número por diez o cualquier número por la unidad seguida de ceros, los números se corren hacia la derecha tantos ceros como tenga.

(Carpeta de un alumno de 7° grado, Escuela N)

La respuesta alude a la enunciación de las reglas referidas a la división por potencias de diez, sin hacer intervenir las razones que hacen a su funcionamiento.

Para trabajar la cantidad de diagonales de un polígono en función del número de lados, la maestra apela en cambio a una secuencia en la que primero los alumnos exploran con diferentes figuras, luego realizan una tabla que relaciona cantidad de lados de un polígono con cantidad de diagonales y, finalmente, establecen una fórmula general a partir de analizar cómo aumenta la cantidad de diagonales cuando la cantidad de lados aumenta en uno. Esta combinación entre exploración, explicación y generalización pone en juego componentes centrales del trabajo de producción matemática que no están presentes en la propuesta de aritmética.

Otro aspecto interesante del trabajo geométrico en la escuela N se vincula con el uso que se hace de los dibujos. Efectivamente, en muchas ocasiones se tratan como esquemas que retienen una información relevante para el problema que se está tratando, pero que no cumplen una función icónica que intenta “representar fielmente” la realidad.

En una clase dirigida a introducir la noción de volumen, los alumnos construyeron los cuerpos. Debían calcular la cantidad de cartulina para realizarlos. Para hacer este cálculo, la maestra les propone dibujar el desarrollo plano de los cuerpos en las carpetas. Lo dibujan a escala, con escalas elegidas por cada uno.

Veamos un tramo del registro de esa clase:

Alumna: Una pregunta, hay que hacerlo con las medidas que están ahí o hay que hacerlo...

Docente: La escala que utilicen no importa, tienen que poner solamente las medidas reales escritas, después la escala la que ustedes quieran. Tienen que tener el gráfico para ver cómo averiguan qué superficie de cartulina utilizaron, nada más, así ya empezamos a hacerlo (...)

Lo que más me importa no es el dibujito sino cómo desarrollan ustedes para averiguar la cantidad de cartulina que utilizaron.

(Observación de una clase de 7º grado, Escuela N)

Aquí se hace evidente ante todos el papel del dibujo como herramienta para pensar el problema. Al no imponer una escala determinada, la maestra comunica que diferentes dibujos pueden convenir a una misma situación. También se explicita que el foco no está en la precisión de las medidas. Es decir, el dibujo que se pide se pone en íntima relación con lo que se trata de buscar.

¿Cómo explicar las diferencias encontradas entre aritmética y geometría a propósito del trabajo deductivo? En primer lugar, pensamos que el universo de relaciones para producir explicaciones en geometría es en este nivel de la escolaridad más acotado que en aritmética. Por este motivo, el docente tiene mayor control sobre la producción de argumentos deductivos. Por otro lado, la geometría se limitaba, hasta la introducción del DC, a “mostrar” y clasificar las figuras sin que los docentes supieran cómo proponer un trabajo más interesante para los alumnos. La introducción de las explicaciones ofrece una propuesta más satisfactoria a los ojos de un docente interesado en desafiar a sus alumnos. Por contraposición, en aritmética existen ciertas reglas de trabajo que “están ahí” históricamente sin que los docentes sepan siquiera que admiten explicaciones más allá de su sola enunciación. Aprovechemos para señalar que es muy difícil comunicar a los alumnos qué es una explicación en matemática: las explicaciones van emergiendo a través de múltiples interacciones en las que el maestro va regulando qué admite y qué no, sin que muchas veces él mismo tenga conciencia de este accionar.

f. El condicionamiento de la escuela secundaria

En contraste con escuelas que sostienen una concepción de la enseñanza más cercana a la que desarrolla la mayoría de los profesores de matemática de la escuela media – es el caso de las escuelas S y D-, las maestras de las escuelas N y P no se sienten condicionadas por demandas del nivel medio. La docente de la escuela N cuestiona explícitamente el trabajo que se hace en la escuela secundaria:

“(...) en el secundario en realidad también se tendría que trabajar de la misma manera, lo que yo veo es que quizás alumnos que conmigo tenían problemas en resolución de problemas, que les costaba, claro, ahora les va muy bien en matemática (...) hacen todo de manera mecánica (...) la escuela media ha quedado muy estructurada con la cosa mecánica.(...) La primaria sienta un montón de bases que quizás después se pierden (...) tiene que haber continuidad.”

(Docente de 7º grado, Escuela N)

Es decir, lejos de considerar a los profesores de matemática del Nivel Medio como autoridades con legitimidad para indicarles cómo preparar a los alumnos, la docente revisa críticamente la propuesta de la escuela secundaria a la luz de un proyecto propio para el cual se han ido elaborando en la institución fundamentos sólidos. Vemos entonces que al haber construido un sentido propio para la escuela primaria, el proyecto queda protegido de las influencias y de las presiones que ejerce la escuela media en la mayoría de las escuelas

y que derivan en prácticas centradas en mecanismos que producen un vacío muy grande de sentido para los alumnos.

III. 4.2.4. El valor educativo del trabajo matemático en las escuelas P y N

La escuela P constituye para sus alumnos un ámbito de vida y de intercambios alrededor de diferentes cuestiones (Peltier-Barbier et al, 2004). Tomando la formación del hombre como eje, los niños son convocados a diversas actividades intelectuales y sociales en un clima de cordialidad, familiaridad y orgullo por pertenecer a la institución. Las relaciones directas entre la directora y los alumnos flexibilizan todos los vínculos y la institución se impregna de un estilo que envuelve a maestros que quizá, en otra institución, llevarían adelante un proyecto mucho más tradicional. Si bien se plantea un trabajo matemático desafiante en los últimos años de la escolaridad, se omiten los espacios colectivos y prevalece un cierto activismo que no deja espacio para conceptualizaciones teóricas. Aunque inserto en un espacio institucional completamente diferente, este activismo tiene un punto de contacto con el que caracteriza las prácticas matemáticas de la escuela S. Los vínculos que se entablan en la escuela P dan lugar a que los alumnos se sumen a la tarea con satisfacción y que las producciones circulen más allá del espacio de las aulas.

Siguiendo la caracterización de Peltier-Barbier et al (2004), la clase de matemática de la Escuela N puede ser pensada como un lugar de adquisición de comportamientos cognitivos. La construcción de un estudiante autónomo con capacidad para aprender a aprender constituye un proyecto principal tanto para los directivos como para la docente.

La dificultad para reconocer una dimensión didáctica en los problemas de aprendizaje de los niños, aspecto común a las dos escuelas, comporta un cierto grado de naturalización de la matemática en la medida en que todo ocurre como si no se admitiera la posibilidad de que los alumnos tengan otras interpretaciones de los conceptos, que no entran en diálogo con los sentidos que se instituyen en la clase. De manera inconsciente, la naturalización de la matemática deriva en una práctica discriminatoria para aquellos alumnos que, al no compartir los significados que se van construyendo, quedan excluidos del espacio matemático que se construye en la clase.

III. 4.2.5. Conclusiones

Hemos comenzado este punto señalando que los equipos directivos que promueven cambios en sintonía con las líneas principales del DC, captan los aspectos esenciales de la propuesta vinculados al tipo de actividad matemática que se busca promover en las aulas y a la posición de los alumnos en tanto productores de conocimiento. A partir de estas ideas básicas organizan trayectorias específicas, diferentes unas de otras. Esta realidad contrasta con otras en las que los equipos de conducción toman como puntos de partida aspectos mucho más parciales sin llegar en consecuencia a instalar en sus respectivas escuelas procesos de discusión que apunten a interpretar globalmente los cambios propuestos. Se visualiza acá el interés de discutir con los equipos directivos, la propuesta curricular en tanto conjunto fundamental de ideas.

Hemos analizado que al alentar procesos de producción originales por parte de los alumnos, los docentes logran identificar problemas de enseñanza que motorizan los intercambios en las escuelas y contribuyen a la necesaria problematización de los objetos y de las prácticas.

El interés de los padres por comprender procesos de enseñanza alejados de su propia experiencia como alumnos y de prácticas fuertemente arraigadas puede dar lugar a intercambios con las familias que exijan a los docentes conceptualizar su propia propuesta y que amplíen la discusión sobre el sentido de la escuela.

El estudio realizado abre una agenda posible de temas a ser tratados con los maestros involucrados en procesos de cambio, que contribuiría a fortalecerlos en su proyecto. Se recorta en particular la necesidad de discutir el papel que tiene en la producción de conocimiento por parte de los alumnos la reflexión colectiva en la clase sobre las actividades que realizan los; la tensión entre inclusión (de todos los niños en el proyecto) y el sostén de una propuesta desafiante para todos los alumnos y el análisis de las complejidades de los principales temas del currículum.

Finalmente, nuestro estudio en el área de Matemática permite localizar la necesidad de discutir en general –y no sólo con las escuelas que promueven cambios- la cuestión de los niños que muestran dificultades en el aprendizaje de la Matemática. Pareciera ésta una zona difícil de abordar en la que la naturalización de la disciplina opera impidiendo comprender que las dificultades pueden deberse en algunos casos a razones didácticas. Es la intención inclusiva –que compartimos- según la cual la matemática es para todos los niños la que a veces termina desconociendo la complejidad que puede tener esta área del conocimiento para algunos alumnos. El proyecto de enseñanza debería alentar un cambio de posición en el vínculo de estos niños con la disciplina, sin recostarse en soluciones de compromiso que consisten en proponerles realizar menos tarea que los otros alumnos. Conocer cómo comprenden los niños que muestran dificultades es un problema abierto por cuya solución es necesario que maestros e investigadores sigan trabajando de manera compartida.

IV. CONCLUSIONES

Este estudio se ha focalizado en instituciones escolares en las cuales la dimensión pedagógica ocupa un lugar central en las funciones de los directivos. El estilo de gestión directiva, más o menos inclinado hacia el control o hacia la orientación, modela la organización del trabajo en las escuelas y por ende define las condiciones institucionales para el cambio.

Las condiciones institucionales que propician cambios más profundos en la enseñanza -que transforman las prácticas y, en parte, las concepciones y creencias de los involucrados- están vinculadas con:

- El compromiso de los directivos en el proceso.
- La comprensión del sentido profundo del cambio.
- La concepción del cambio como un proceso de largo plazo.
- La problematización de la enseñanza.
- La inclusión de diversas voces externas a la institución que operan como referencia.
- La posibilidad de hacer observables modificaciones significativas en la calidad de los aprendizajes a partir de las nuevas propuestas que se adoptan.

Nuestros resultados parecen indicar que sólo son posibles transformaciones profundas de la enseñanza cuando los equipos directivos están comprometidos en ellas, las impulsan y las sostienen a través de un trabajo que abarca diversos planos:

- Se involucran personalmente en procesos de estudio a través de los cuales adquieren herramientas que les permiten orientar la acción didáctica en las aulas, reconocer nuevos problemas y concebir modos de abordarlos. Al compartir el propio proceso de interrogación sobre la enseñanza, los directivos fortalecen su autoridad intelectual frente a los docentes y consolidan así con ellos un vínculo profesional.
- Seleccionan y distribuyen material bibliográfico para los docentes y generan espacios de discusión en la escuela.
- Trabajan codo a codo con los maestros, ayudándolos a resolver problemas o dudas, compartiendo clases, ofreciendo propuestas para llevar al aula, generando discusiones y debates en las clases.
- Sostienen intercambios directos con los alumnos a propósito de los contenidos de enseñanza, ubicando a los niños en posición de interlocutores válidos en el plano intelectual y generando a la vez vínculos más flexibles en la institución.
- Promueven reuniones de trabajo entre los docentes y organizan el tiempo escolar para garantizarlas.

El trabajo intenso de los equipos directivos en aras de formar y apoyar a los docentes genera un clima institucional que lleva a los maestros a comprometerse con el proceso de cambio y a experimentar al mismo tiempo un cierto sentimiento de orgullo. Esto potencia las posibilidades de profundizar las transformaciones que se encaran y de sostenerlas en el tiempo. En algunos casos pareciera que cuando los docentes, como producto de las condiciones que generaron, ven emerger en el aula producciones originales de los alumnos, modifican su mirada respecto de los objetos de enseñanza y comienzan a confiar en sus posibilidades de gestar un trabajo de producción por parte de los niños.

Los equipos directivos de las escuelas que han encarado transformaciones más profundas comparten una idea fundamental: la escuela tiene la obligación de generar condiciones para que los alumnos construyan una posición de dominio con relación a un conjunto de saberes que se consideran relevantes en la sociedad actual. Al sostener esta idea –que implica problematizar tanto los objetos de enseñanza como las interacciones que se generan en las clases entre alumnos y docentes- los directivos comparten el sentido más profundo de los cambios que se impulsan desde la Secretaría de Educación. Esto por un lado les permite tener un marco claro desde el cual fundamentar las transformaciones curriculares que van proponiendo y, por otro, los ayuda a tomar conciencia de que están embarcados en un proceso complejo que requiere un trabajo a largo plazo con los docentes.

Ahora bien, compartir el sentido profundo de los cambios es una condición necesaria pero no suficiente para orientar la enseñanza en las escuelas: en general, los directivos conocen más unas disciplinas que otras y los cambios que impulsan están muy signados por su propia formación. Para abrir el debate sobre aspectos que no dominan, los directivos apelan a otras perspectivas ya sea a través de la presencia de especialistas en la escuela –como en las escuelas P y A- ya sea a través de la lectura de textos –como en las escuelas N y A-. Esta alternativa contribuye a hacer pública en la institución la discusión sobre la enseñanza y a volverla, en consecuencia, objeto de problematización. La directora de la escuela P considera que la interacción de los docentes con “otras voces” que se ponen al lado de ellos y los ayudan directamente en la gestión de sus clases constituye un apoyo concreto que permite visualizar la viabilidad de lo que se propone. Este intercambio con profesionales que concurren a la escuela a trabajar de manera directa con los maestros es más dificultoso en una escuela de jornada simple, fundamentalmente porque son escasos los momentos en que los docentes no tienen que estar frente a sus alumnos.

Los equipos directivos de las escuelas N y P encaran ambos una gestión centrada en la orientación pedagógica pero tienen estilos diferentes: en tanto la directora de la escuela P intenta consensuar todas las decisiones y convive con desacuerdos importantes –aún aquellos que comprometen algún aspecto esencial de la tarea pedagógica-, los directivos de la escuela N sostienen junto con la posición de orientación un control más estricto sobre la tarea en el aula de cada docente y sobre el cumplimiento de las lecturas que se promueven para discutir sobre la enseñanza. Estas diferencias, aunque en principio puedan atribuirse a razones de personalidad de los miembros del equipo directivo, dejan asomar sin embargo preguntas cuya relevancia es indudable: ¿cuánta presión es necesaria por parte del personal directivo –del que gestiona la transformación- para que se haga posible generalizar la transformación a toda la institución?, ¿cómo dirimir las diferencias entre los maestros con respecto a la postura didáctica?, ¿cuál es el límite de lo permisible cuando algunos maestros

se niegan a aceptar las propuestas de un equipo directivo que hace esfuerzos importantes para gestionar un cambio significativo de las prácticas de enseñanza? Nos inclinamos a pensar que estas cuestiones podrían alimentar un debate interesante con el conjunto de los directores de las escuelas de la Ciudad.

La interacción con los directivos de las escuelas N, S y P nos permite también recortar un problema que atraviesa las escuelas de la Ciudad y para el que es necesario producir respuestas: ¿cómo plantear la experiencia escolar para los alumnos que provienen de un sector socioeconómico de extrema pobreza?, ¿deben recibir la misma enseñanza que los niños de clase media o más bien habría que pensar en una escuela que les ofrezca más posibilidades -más recursos, más experiencias educativas para los niños, más asesoramiento a los respectivos docentes? Pareciera imperioso repensar qué estrategias es necesario poner en marcha para poder sostener de manera real y no declarativa, la posición de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, en un contexto en el que al mismo tiempo se incrementa la diversidad cultural y se complejizan de manera creciente los objetos de enseñanza.⁸⁶

Por otro lado, los directivos de estas escuelas han señalado las dificultades que se les presentan cuando deben incorporar a los últimos grados de la escolaridad a alumnos que provienen de una experiencia escolar pobre, caracterizada por prácticas rutinarias y en las que los niños se conciben fundamentalmente como receptores de saberes de tipo declarativo. Esto plantea un problema serio para el cual resulta necesario pensar estrategias específicas.

Hemos sintetizado hasta aquí las principales características de las escuelas estudiadas que asumen transformaciones profundas de la enseñanza. Como lo hemos señalado a lo largo de todo este informe, hemos encontrado un conjunto de escuelas en las que los cambios se conciben de una forma mucho más local, de manera tal que junto con prácticas muy arraigadas en el sistema escolar – como por ejemplo destinar gran parte del tiempo a la realización de cálculos en el área de Matemática o a la ejercitación gramatical y ortográfica en Prácticas del Lenguaje - conviven otras que se interpretan en la escuela como cercanas a las propuestas del Diseño Curricular – por ejemplo la realización de problemas matemáticos “abiertos” o el trabajo puramente declarativo con diferentes tipos de texto-. En estas instituciones el cambio parece ser visto como un proceso aditivo según el cual se irían sustituyendo paulatinamente “viejas” prácticas por otras “nuevas”, sin que se visualice la necesidad de revisar los contenidos escolares, la concepción de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje. Todo ocurre como si el Diseño Curricular fuera un recurso más en el panorama de recursos posibles y no se percibieran los cambios de concepción que allí se proponen. En algunas de estas escuelas, la postura de los directivos parece ser la de poner a disposición de los docentes algunas situaciones didácticas que los maestros podrían tomar si así lo desearan. El debate en las escuelas se restringe en estos casos al análisis de las situaciones en sí, sin que ellas puedan inscribirse en una concepción más global que permita ir revisando el sentido mismo de la escolaridad. Resulta difícil en este marco centrado en la discusión esporádica sobre algunas situaciones “interesantes”, que los

⁸⁶ Es evidente que cuando se reduce drásticamente la complejidad de los objetos de enseñanza resulta mucho más fácil hacer caso omiso del origen social de los alumnos.

docentes accedan a un cambio de posición de sus alumnos que opere abriendo en los maestros un nuevo horizonte en cuanto a las posibilidades de los niños. Esto provocaría un cierto escepticismo en los docentes que tenderían a ver las propuestas como modas pasajeras que en lo esencial no ofrecerían la posibilidad de cambiar significativamente ni su experiencia docente ni la historia escolar de los niños⁸⁷.

Al caracterizar los equipos directivos que tienen un estilo centrado en el control de la enseñanza – por contraposición a la orientación- hemos planteado un entramado constituido por tres componentes interrelacionados: naturalización de los objetos de enseñanza, privacidad de las prácticas y autorreferencia. Hemos señalado que los equipos directivos cuya gestión se inscribe en esta modalidad, consideran poco legítimo intervenir sobre las decisiones didácticas de los docentes. Esto dificulta enormemente la posibilidad de que los maestros planteen problemas de enseñanza porque los mismos son vistos en términos de faltas o carencias en el oficio de enseñar y no como asuntos inherentes a un trabajo profesional. Sin embargo, aún en contextos tan adversos a la problematización, algunos docentes se formulan preguntas ya sea en relación a los contenidos que es necesario priorizar, ya sea con respecto a las interacciones que es interesante promover. Estos interrogantes que no tienen posibilidad de emerger cuando la institución se mantiene aislada y en aparente equilibrio, asoman a partir de la presencia de otras personas en la escuela –el equipo de investigación en nuestro caso- que plantean discusiones y debates al interactuar con distintos integrantes de la institución. Se avizora aquí una línea posible de trabajo para aquellas instituciones más reacias a participar de los debates actuales sobre la enseñanza en las escuelas primarias.

Conocer distintos modelos de gestión directiva nos hizo tomar conciencia del interés de someter dichos modelos a discusión en los diferentes intercambios que se sostienen con los directores. Parecería también interesante considerarlos en la agenda de las instancias de formación de directivos que se programan para quienes aspiran a ocupar cargos de gestión. Como hemos visto, las gestiones directivas que orientan la enseñanza pueden tener estilos más o menos conciliadores. Someter esta cuestión al debate colectivo con los directores puede echar alguna luz sobre ventajas e inconvenientes de cada una de las modalidades que se adopten, de cara a lograr en el tiempo prácticas de enseñanza que supongan aprendizajes más ricos para los alumnos.

Dos de las escuelas que hemos estudiado participan del proyecto de intensificación en nuevas tecnologías, cuya introducción constituye una oportunidad relevante de acceso a ella para todos los alumnos. Al adentrarnos en el funcionamiento de esta cuestión en estas instituciones, hemos podido apreciar que la introducción de la computadora en las aulas produce –aunque no de manera automática- modificaciones importantes en las interacciones entre el docente y los alumnos. Efectivamente, por un lado, la mayoría de los maestros reconoce que los niños conocen mejor que ellos la herramienta informática y esto no parece molestarles. Por otro lado –esto también es aceptado-, es imposible que los docentes conozcan de antemano la información que los niños extraen de la red. Esto flexibiliza la tradicional asimetría con respecto al conocimiento característica de la relación

⁸⁷ Como dice Bryk (1998, citado en Fullan 2002), la escuela se parecería a un árbol de navidad y los cambios aparecerían como adornos colgados en él como parte de un juego.

docente-alumno y da lugar a un tipo de intercambio más basado en la discusión intelectual que en la evaluación o el control. Sin embargo, estas circunstancias que en sí mismas parecen positivas, no resultan suficientes para modificar el modo en que viven los saberes en el aula: cuando los contenidos escolares no son objeto de problematización, los docentes tienden a reproducir las viejas prácticas sobre el nuevo recurso y no pueden apreciar las modificaciones que la tecnología aporta y que harían posible una nueva mirada sobre los objetos de enseñanza. Este análisis permite identificar la necesidad de un trabajo más integrado entre quienes asesoran la utilización de nuevas tecnologías en las escuelas y quienes realizan trabajo de capacitación en las disciplinas.

Formar un alumno, formar un sujeto autónomo y crítico, formar un hombre. No son éstos propósitos contrapuestos: en el horizonte de directivos y docentes de todas las instituciones que hemos estudiado los niños que asisten a la escuela son al mismo tiempo alumnos, sujetos pensantes, futuros ciudadanos, personas. Sin embargo, en cada una de las instituciones en las que hemos trabajado, es diferente el modo en que se combinan estos términos para definir el sentido profundo de la escolarización. De esa diversidad, atravesada por una multiplicidad de factores, ha intentado dar cuenta este trabajo. Que los conocimientos que hemos elaborado, alimenten el necesario debate sobre la posibilidad de una escuela más justa, más sólida, más democrática, y más equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAJTÍN, Mijaíl (1982) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI. Capítulo: “El problema de los géneros discursivos”, pp. 248-293.
- BROITMAN, C (1999) *Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BRONCKART, Jean Paul y PLAZAOLA GIGER, I. (1998) “La Transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice” en *Pratiques* N° 97 – 98. Francia, Metz.
- BROUSSEAU, G. y CENTENO, J. (1991): Rôle de la mémoire didactique de l’enseignant, *Recherches en didactique des mathématiques*, XI. 2/3. Grenoble. La Pensée Sauvage, pp. 167-210.
- CANELAS-TREVISI, Sandra (1999) “Le genre: un cadre pour répondre à des pourquoi?” en *Pratiques langagières et didactique des langues. Cahiers de la section de sciences de l’éducation* N° 91. Suiza, Université de Genève.
- CASSANY, Daniel (1987) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- CASTEDO, Mirta (1995) “Construcción de lectores y escritores”, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, N°3. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura
- COBURN, C. (2004) “Detrás de la disociación: Repensando la relación entre el entorno institucional y el aula” en *Sociology of Education*, Vol.77 (July) Michigan State University, American Sociological Association, pp.211-244.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Editorial Aique. (Publicación original en francés: 1985),
- DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (2005) “Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research” en DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Sage Publications, pp 1-14.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Primaria (2001) *La enseñanza de los números en los primeros años* (disponible en www.abc.gov.ar)
- DOUADY, Régine (1984) *Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l’enseignement des mathématiques*, Thèse pour le Doctorat d’État, Université Paris 7.
- DUVAL, R (1988) Ecart sémantiques et cohérence mathématique : introduction aux problèmes de congruence. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, Vol. 1. IREM de Strasbourg, pp. 7-26.
- ECO, Umberto (1981) *Lector in fabula*. Barcelona, Editorial Lumen.
- EDWARDS, Verónica (1985) “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico” en *Cuadernos de Investigación Educativa*, Número 19. México, CINVESTAP-DIE.
- EZPELETA, J. (1992) “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en Ezpeleta, J. y A. Furlán (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- FLOWER, Linda y HAYES, J.R. (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en Contexto. Lectura y Vida*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. (Publicación original en inglés: 1981).

- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- GARCÍA, R. (2000) *El conocimiento en construcción*. Madrid, Gedisa.
- GIBAJA, R. (1993) *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- HARGREAVES, A. (1994) *Profesorado, cultura y Posmodernidad*. Madrid, Morata.
- KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, M.E. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.
- LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MAXWELL, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, SAGE.
- MC CORMICK CALKINS, Lucy (1993) *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Aique.
- MERCER, Neil (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- NEUFELD, M.R. y THISTED J.A. (comps.) (1999) “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, EUDEBA.
- NEUFELD, M.R. (2005) “¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación” en *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc. Pp. 51-59.
- OVEJERO, A. (1990) “El fracaso escolar: una perspectiva psicosocial”. En *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social. Libro de Ponencias*. Santiago de Compostela, pp.19-37.
- PELTIER-BABIER, M.L.; BUTLEN, D.; MASSELOT, P.; NGONO, B.; PÉZARD, M.; ROBERT, A. Y VERGNÈS, D. (2004) *Dur d’enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d’éducation prioritaire*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- PERRIN GLORIAN, Marie Jeanne (1993): “Questions didactiques soulevées à partir de l’enseignement des mathématiques dans des classes ‘faibles’”, en *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol 13/1.2. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Pre Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Marco General*. (1999). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- ROSENTHAL, R. Y L. JACOBSON (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil’s intellectual development*. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- ROSENTHAL, R. (1974) *On the social psychology of self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New Cork. Holt, Rinehart y Winston.
- SADOVSKY, P. (2003) *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, C. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Rev. Infancia y Aprendizaje* N° 58. Madrid.
- SENSEVY, G. (1998) *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l’école élémentaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- STAKE, Robert E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

- TOLCHINSKY, L., & TEBEROSKY, A. (1992) "Más allá de la alfabetización. Número monográfico." En Rev. *Infancia y Aprendizaje* N° 58. Madrid. Pp.5-159.
- TODOROV (1988): "El origen de los géneros" en M. Garrido (ed.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arcos. [Citado por TOLCHINSKY, Liliana (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos].
- VEGA RODRÍGUEZ, M. Y A. ISIDRO DE PEDRO (1997) "Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0) (Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/vii/orienta.htm>)
- VERGNAUD, G.; CORTES, A.; FAVRE-ARTIGUE, P. (1987) Introduction de l'algèbre auprès de débutants faibles. Problèmes épistémologiques et didactiques. *Actes du colloque de Sèvres. Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage, pp. 259-288.
- VERGNAUD, G.; CORTES, A.; FAVRE-ARTIGUE, P. (1987) Introduction de l'algèbre auprès de débutants faibles. Problèmes épistémologiques et didactiques. *Actes du colloque de Sèvres. Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage, pp. 259-288.

Anexo

Texto 1

La vuelta al mundo

Una vez, un chico que se llamaba Santiago, salió de su casa en un triciclo para dar la vuelta alrededor del mundo.

Iba pedaleando por la vereda y en el camino se encontró con un perro y un gato y le preguntaron:

- ¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Voy a dar la vuelta alrededor del mundo.

- ¿Podemos ir los dos?

-Si, vengan.

Y el perro y el gato se pusieron detrás del triciclo.

Santiago siguió pedaleando y se encontró con un gallo, un conejo y un caracol y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Voy a dar la vuelta alrededor del mundo.

- ¿Podemos ir los tres?

-Si, vengan.

Y el gallo, el conejo y el caracol se pusieron detrás del perro y el gato que iban detrás del triciclo.

Santiago pedaleaba y el triciclo iba a toda velocidad.

En el camino se encontró con una hormiga, una vaca, un grillo y una paloma y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Voy a dar la vuelta alrededor del mundo.

- ¿Podemos ir los cuatro?

-Si, vengan.

Y la hormiga, la vaca, el grillo y la paloma se pusieron detrás del gallo, el conejo y el caracol que iban detrás del perro y el gato.

Santiago pedaleaba y el triciclo iba a toda velocidad.

En una curva se encontró con un camello, una tortuga, un caballo, un elefante y un pingüino y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

- ¿Podemos ir los cinco?

-Si, vengan.

Y el camello, la tortuga, el caballo, el elefante y el pingüino se pusieron detrás de la hormiga, la vaca, el grillo, la paloma, el gallo, el conejo y el caracol que iban detrás del perro y el gato.

Santiago siguió pedaleando y de pronto frenó el triciclo. Se detuvo para ver un charco que había hecho la lluvia y dijo:

-Es un río que está buscando barcos.

Y el perro, el gato, el gallo, el conejo, el caracol, la hormiga, la vaca, el grillo, la paloma, el camello, la tortuga, el caballo, el elefante y el pingüino se detuvieron y miraron el río que había hecho la lluvia.

Santiago puso el triciclo en marcha y se encontró con una jirafa, un loro, un cordero, un león, un mono y una cigüeña y le preguntaron:

-¿A dónde vas, Santiago?

Y Santiago respondió:

-Estoy dando la vuelta alrededor del mundo.

- ¿Podemos ir los seis?

-Si, vengan.

Y la jirafa, el loro, el cordero, el león, el mono y la cigüeña se pusieron detrás del camello, la tortuga, el caballo, el elefante, el pingüino, la hormiga, la vaca, el grillo, la paloma, el gallo, el conejo y el caracol que iban detrás del perro y el gato.

Santiago siguió pedaleando y frenó el triciclo para ver un molino. Todos miraron el molino.

-Está quieto -dijo el caballo-. No mueve las aspas.

-No mueve las aspas porque no hay viento -dijo el gallo.

-Es inútil -se lamentó la hormiga-. Por más que me ponga en puntas de pie jamás podré ver un molino. Está muy alto.

Y la jirafa le dijo a la hormiga:

-Lo verás subiéndote sobre mi cabeza.

La jirafa inclinó el cuello y apoyó la cabeza a un lado del triciclo. La hormiga avanzó unos pasos y subió por la frente de la jirafa. Entonces la jirafa levantó el cuello y desde lo alto exclamó la hormiga: -¡Qué hermoso es un molino! Nunca había visto un molino.

La jirafa encogió el cuello; bajó la cabeza a ras del suelo y la hormiga volvió a pisar la tierra. Y cuando la hormiga se puso en fila detrás de la vaca, Santiago siguió pedaleando y al llegar a la puerta de su casa frenó el triciclo y dijo:

- Hemos dado la vuelta alrededor del mundo.

Y allí se despidieron. Unos se fueron caminando, otros volando.

Santiago entró en su casa. Había dado la vuelta alrededor de la manzana.

Javier Villafañe,
en Cuentos y títeres

El texto tiene una ilustración de media página donde se ve a un nene en un triciclo y a los animales, girando alrededor de la Tierra. También incluye un cuadro de texto:

Javier Villafañe nació en Buenos Aires en 1910. Desde 1935, con su carromato “La Andariega” recorrió el país, iniciando su vida de titiritero ambulante. En 1967 se radicó en Mérida, Venezuela, donde organizó un teatro de títeres para la Universidad de Los Andes. Viajó por Europa, América y Asia con sus títeres. En 1975, con un grupo de titiriteros hizo el camino de La Mancha, en España, con la obra “Maese Trotamundis por el camino de Don Quijote”. Es autor de libros de cuentos y de títeres: “Títeres de la Andariega” (1935), “Coplas, poemas y

canciones" (1938), "Teatro de títeres" (1943), "El gallo pinto" (1944), "Libro de cuentos y leyendas" (1945), "Historias de pájaros" (1957), "Los sueños del sapo" (1963), "El caballo celoso" (1983) y "Cuentos y títeres" (1985). En 1986 recibió el primer premio del Concurso de Literatura Infantil organizado por la Secretaría de Cultura de la Nación, por su libro "El caballo celoso". El cuento "la vuelta al mundo" pertenece al libro "Cuentos y títeres".

Texto 2

actividades fotocopiables

Los niños de la calle

El papá de Carlitos frenó el coche bruscamente, un niño se había cruzado delante y esa frenada le salvó la vida.

Rápidamente, Carlitos, Marina y su papá bajaron para ver que había pasado. Jamás imaginaron que en ese encuentro casual encontrarían una historia que nunca olvidarían.

Gentilmente, Carlitos ayudó al niño a levantarse mientras le preguntaba qué le pasaba.

El niño, muy asustado, pensó bastante antes de contestar, y luego, con voz muy suave, les contó que vivía solo con su abuela y que para poder comer pedía limosna, aunque lo que realmente quería era trabajar. "Siempre quise trabajar pero no consigo nada, estoy nervioso, tengo hambre, por eso crucé la calle sin mirar".

Carlitos lo miró y se dio cuenta de que probablemente tendría su misma edad, no podía entender que hubiera un niño hambriento en un país tan rico, que un niño buscara trabajo en vez de estar en la escuela.

Entonces recordó la imagen de los señores que, durante las campañas políticas, se fotografían junto a los niños para parecer más buenos.

Marina pensó mucho antes de hablar, y cuando quiso hacerlo las lágrimas que, silenciosamente se derramaban de sus ojos, se lo impidieron.

Fue entonces cuando el papá, pasando un brazo sobre los hombros del niño, le dijo: "Nosotros te vamos a ayudar. Sería mejor que volvieras a la escuela, porque si no estudias, mañana tus hijos pedirán limosna igual que vos lo estás haciendo hoy".

Dicho esto, anotó el domicilio del niño y firmemente le prometió que los visitaría al día siguiente, para conversar con la abuela y hacer los arreglos para que volviera a estudiar.

Tras despedirse del niño los tres subieron al auto y enseguida Marina preguntó: "A los demás chicos que piden limosna, ¿no los vamos a ayudar?"

A lo que el padre contestó:

"Nadie en el mundo puede ayudar a todos, pero todos en el mundo pueden ayudar a alguien. Nosotros comenzaremos hoy con este niño, otros lo habrán hecho antes o lo harán mañana. El que está arriba debe mirar al que está abajo y pensar que nadie tiene un lugar asegurado en esta vida".

Los chicos escuchaban al papá, en silencio, orgullosamente. Y soñaban con el día siguiente, sabiendo que lo mejor que podría pasarles sería tener un nuevo amigo en el grupo y un niño menos en la calle. Sí, era así como debía ser.



por Pancho Aquino