



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XVI N° 16
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2018

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decano: Dr. Juan Pablo Abratte
Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

**Centro de Investigaciones de la Facultad
de Filosofía y Humanidades**
Director: Dr. Eduardo Mattio

Coordinador del Área Educación:
Dr. Octavio Falconi

Área de
Educación

Ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y HumanidadesUNC





Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

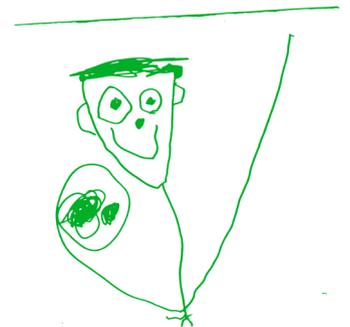
Año XVI N° 16
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2018

PRESENTACIÓN

La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa

07

Rockwell



ENSEÑAR LENGUA Y MATEMÁTICAS. MIRADAS DESDE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario

32

Demaria, Magliano, Mondino y Rainero

La enseñanza en clases comunes en EDJA: una estrategia docente ante la percepción de fracaso de estudiantes en la realización de tareas matemáticas

47

Gerez Cuevas

Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas

57

Giménez, Subtil y Stancato

Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña?

69

Reinaldi, Minhondo, Bosco

Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores, y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias

Cacciavillani, Colafigli y Regis

79



FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. APORTES DESDE LAS DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS

La Didáctica de la Biología en la formación de profesores en la Argentina

Rassetto

132

Saberes en tensión en las prácticas docentes de los residentes del Profesorado en Historia de la UNC. Saberes específicos

Ferreya y Aquino

144



TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS DE EVALUACIÓN: APROXIMACIONES ANALÍTICAS

Transformaciones en curso de principios que regulan el trabajo docente

Gutiérrez

154

Las políticas de evaluación del desempeño de los docentes de educación primaria. Los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Central (Chile) y Montevideo (Uruguay)

Sneider

164

OTRAS DIDÁCTICAS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA TRANSMISIÓN INSTITUCIONALIZADA

Experiencias de programación en las escuelas

Martínez y Echeveste

92

Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir

Kurlat, Chichizola, Riso

104

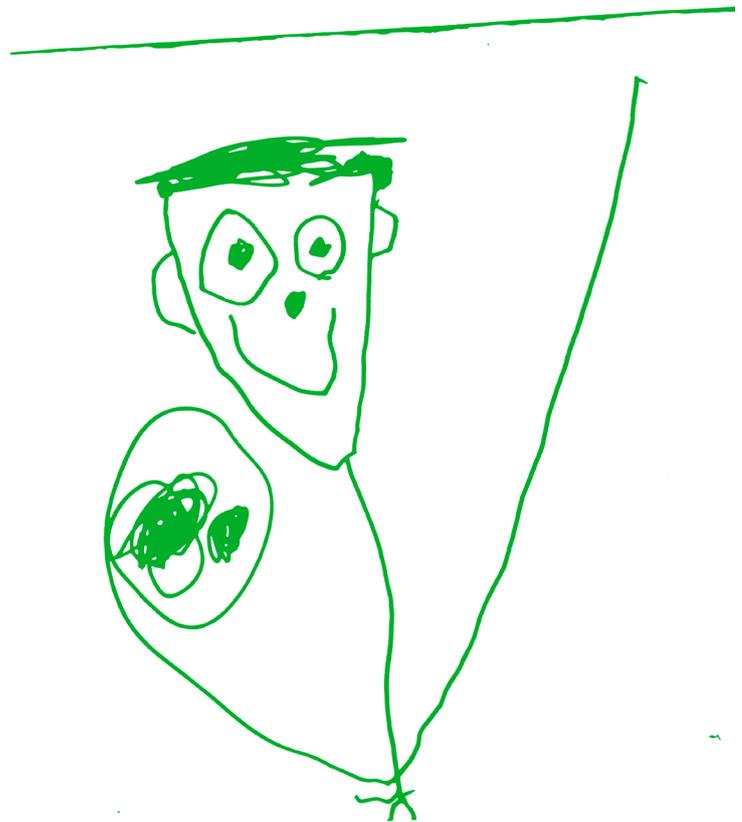
Formas de presentación de saberes psicológicos y sus efectos subjetivantes

González, Molas y Molas y Ortuzar

120



PRESENTACIÓN



La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa¹

Elsie Rockwell²

Este análisis se divide en tres partes: en primer término, revisaré la incidencia de las reformas legislativas –en particular de la más reciente iniciativa– en el **desempeño docente**. En segundo lugar, compartiré los resultados de un estudio reciente en el que observé clases de 24 maestros de educación primaria cuya práctica muestra los efectos acumulados de las reformas educativas recientes, así como algunas diferencias en su desempeño. Por último, revisaré los problemas recurrentes en la evaluación del desempeño docente, a la luz de los resultados de investigaciones realizadas en países que han experimentado con diversas medidas de evaluación.

La incidencia de las reformas legislativas en las realidades escolares

Un primer punto a examinar es la incidencia real de las reformas legislativas en las complejas realidades escolares. Es antigua la pretensión de influir en las escuelas mediante medidas legislativas; en realidad, las leyes guardan

¹ Este artículo ha sido publicado previamente en, Rodolfo Ramírez Raimundo (coord) (2013) La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica.

² Profesora. Departamento Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México.

una relación complicada con la realidad escolar cotidiana. Entre disposiciones que legislan cambios ya logrados y las que fijan un deber ser inalcanzable encontramos toda la gama de resultados, desde los que instauran nuevos organismos y servicios, hasta los que tienen efectos perversos o simplemente permanecen como letra muerta. En general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y calidad del desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica.

En el proceso legislativo, cuyas condiciones imponen ciertas limitaciones tanto en el tiempo para la deliberación como en la extensión de los textos capaces de lograr consenso, conviene reconocer los límites inherentes a cualquier reforma legislativa. El desafío consiste en encontrar entre las múltiples iniciativas que pretenden mejorar la calidad educativa (en la mesa se encuentran propuestas para regular desde la lectura y la convivencia hasta la cultura financiera y el ajedrez) aquellas que tienen posibilidad de consolidar y garantizar condiciones institucionales equitativas para que quienes estén encargados de realizar la tarea educativa formal (directivos y profesores) puedan hacer mejor su trabajo.

Los historiadores de las reformas educativas tienen cierta perspectiva acerca de los resultados de las múltiples reformas pasadas y los escollos que enfrentan. El investigador español Antonio Viñao (2002) señala que hay una retórica transnacional común a las reformas, pues todas aducen el fracaso de reformas anteriores y la necesidad de adecuar la educación a los cambios recientes (la informática y el inglés, por ejemplo). Viñao considera que las reformas tienden a fracasar por su amnesia histórica. Enlista varias razones: se ignora la heterogeneidad de las condiciones reales de las escuelas (en México, la cantidad de escuelas multigrado y telesecundarias, por ejemplo); se importan reformas alejadas de la experiencia educativa local; se generan contradicciones entre los componentes de la propia reforma (como exámenes que miden aspectos distintos a los prescritos en los objetivos educativos). Advierte que hay reformas enunciadas en discursos inobjetables que ocultan los objetivos reales, como sacrificar la equidad en aras de una calidad educativa selectiva. Finalmente, Viñao indica que se tiende a legislar con la expectativa de lograr cambios totales a corto plazo, en lugar de consolidar cambios paulatinos –por ejemplo, digitalizar las escuelas con compras masivas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a expensas de fortalecer la lectura–; se cree “en la posibilidad de ‘una ruptura más o menos completa...’ [y] en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que proponen” (Goodson, 1995, p. 9). Concluye que las reformas que pretenden reinventar la escuela sin tomar en cuenta la historia educativa nacional corren el riesgo de perder el patrimonio pedagógico acumulado y ganar poco a cambio.

Toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares en la Nación, incluso de las entidades, cada una con su propia lógica. Los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad. La gran heterogeneidad de las condiciones escolares

materiales y sociales –espacios, equipo, recursos, tamaños de grupos, personal, origen de los estudiantes– influye de manera central en lo que es posible y deseable hacer en la práctica.

Las recomendaciones recientes coinciden en poner atención en los *tiempos reales* necesarios para mejorar la calidad educativa. Las medidas tomadas según los tiempos políticos, marcados por las promesas de campaña y la urgencia de lograr resultados visibles y políticamente rentables a corto plazo, tienden a ser contraproducentes, pues interrumpen los procesos necesariamente largos de consolidación de las reformas en las escuelas. Por ejemplo, está comprobado que a mayor tiempo dedicado a la enseñanza académica, mejores son los resultados del aprendizaje. Sin embargo, se desperdicia tiempo en la logística y en los requerimientos formales de las nuevas reformas (documentación para gestionar y dar cuenta de la reforma, exámenes y evaluaciones excesivas) en lugar de dedicarlo centralmente a fortalecer el trabajo pedagógico de los maestros. La producción de programas y materiales didácticos en los tiempos perentorios de la política (siempre es posible producir libros al vapor, sin control de calidad, condición impensable en la construcción de presas y puentes) explican la pésima calidad de la última “reforma integral de la educación básica” y las dificultades que ha enfrentado en la práctica. Es necesario retomar el proceso de modificación paulatina de los programas y materiales educativos a partir de información científica confiable, que caracterizó a las reformas educativas en los años noventa.

Para consolidar y mejorar la calidad educativa de las escuelas primarias en México, es imprescindible seguir garantizando un conjunto de libros de texto de gran calidad y gratuitos para todos los estudiantes, pues sin duda ésta es la manera más efectiva de establecer un parámetro de calidad común para la educación nacional. Ningún “estándar” puede reemplazarlos como base para la enseñanza en primaria. La elaboración de estos materiales (textos y materiales multimedia) requiere contar con una coordinación responsable y la colaboración de numerosos educadores y expertos en instituciones públicas, a fin de garantizar tanto la veracidad de los contenidos como la adecuación de su presentación y solución didáctica a las etapas de desarrollo de los jóvenes aprendices. La industria editorial no está en condiciones de hacer la inversión que requiere el proceso de producción de los libros de texto gratuitos para primaria, ni de convocar a los mejores equipos nacionales para su elaboración, pues su tendencia siempre será reducir costos.³ Por supuesto, el libro de texto gratuito no debe ser el único material al que tengan acceso docentes y alumnos, por lo cual la publicación y adquisición de materiales complementarios para cada aula seguirá siendo un acierto en el proyecto de mejorar la calidad educativa. Junto con ello, habría que formar y respaldar a autores en cada entidad federativa o zona, y promover a la industria editorial nacional para que publique materiales cercanos a la realidad histórica y cultural de los estudiantes y maestros.

³ No pueden ser obra de uno o dos autores aislados, ni tampoco se pueden formar con pedazos de textos encargados a diversas manos, como ha sucedido en años recientes.

La naturaleza del trabajo docente

Para legislar en cualquier campo es necesario conocer la materia. En este caso, se requiere comprender la naturaleza del trabajo docente, eje de la reforma educativa en ciernes. Lo más importante es reconocer que el trabajo docente, como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores, como el industrial o el de servicios.

En un proceso de producción industrial se pueden cuantificar con claridad las materias primas, el desgaste de la maquinaria, las operaciones necesarias, el número de horas de mano de obra requeridas, la cantidad de productos y el valor agregado debido al proceso de producción. Es posible medir la productividad y la rentabilidad de los procesos. Incluso, se pueden calcular con precisión las pérdidas y los costos unitarios, y es posible especificar estándares de calidad del producto en una rama determinada.

Sostengo que este esquema industrial no es aplicable en el caso de la educación (aunque se ha utilizado ese vocabulario). ¿Cuál sería la materia prima?, ¿las mentes y personalidades de los pequeños aprendices que deben moldear los maestros?, ¿los materiales que se gastan en el año? ¿Y el valor agregado?, ¿la cantidad de datos nuevos que logran almacenar en sus mentes, con garantía de que los identifiquen en los exámenes de opción múltiple? Hace décadas que se usa un índice de aprobación, reprobación y deserción de alumnos para medir la eficiencia terminal o rendimiento de los niveles o sistemas educativos. Sabemos, no obstante, que estas cifras son arbitrarias; un alto nivel de egreso no garantiza un mejor nivel de aprendizaje, y a menudo las autoridades establecen un porcentaje máximo de reprobación permitido para mejorar su “eficiencia”. Estos índices luego se utilizan como medida aproximada del “rendimiento de la inversión” en cada sistema o subsistema y, por lo tanto, se asigna menor presupuesto a las instituciones que más lo necesitan, con una lógica financiera que no corresponde al principio de la equidad educativa.

Lo más grave es atribuir el aprendizaje logrado por los alumnos a la acción del maestro en turno, en forma análoga al esquema de valor agregado en un proceso industrial como medida de “productividad”. Los cambios en los pequeños aprendices no son el resultado unívoco de las operaciones realizadas por los trabajadores de la educación en turno. No es posible contar cuántas “tuercas” logró el maestro colocar y apretar durante un año escolar. Lo que los alumnos aprenden responde a los efectos acumulados durante años en sus trayectorias personales y escolares. Esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son ellos los únicos responsables de los resultados.

La enseñanza es distinta a la producción industrial en otro sentido: no es un proceso que se preste a la competencia. El conocimiento producido no se distribuye entre los participantes de manera que se le otorgue más al que llega primero, sino que es multiplicado por ellos, pues el total puede ser apropiado por cada uno sin restarle nada a los demás. De hecho, la colaboración asegura mayor producción y ganancia para todos por igual; mientras más

aprendan todos, más aprende cada uno. Por eso, la educación es un proceso esencialmente colectivo.

Otro esquema que se ha trasladado al campo educativo, pero que tampoco es equiparable, es el del mercado. En la venta de servicios hay clientes calificados por el monto de sus ingresos y el estilo de sus preferencias. El criterio de calidad en estos campos es el de la “satisfacción del cliente” en cada nicho. Si un servicio dado consigue la preferencia de los clientes en igualdad de circunstancias económicas, el producto que ofrece se considera de mejor calidad. La relación, desde luego, es mediada por una gran cantidad de factores, pero se supone que, en una situación de mercado libre con múltiples proveedores, los que ofrecen el mejor producto permanecen y los demás se tendrán que retirar.

Este esquema tampoco es aplicable a la educación, aunque se ha empleado reiteradamente en las últimas décadas. ¿Quiénes serán los proveedores que concurren, si en pocos casos existen condiciones reales para que los padres o estudiantes escojan entre diferentes servicios escolares? ¿Quiénes se pueden considerar “clientes” en un sistema de enseñanza formal que obliga a los padres a matricular a sus hijos en las escuelas a las que pueden tener acceso? ¿Cómo se mediría la satisfacción del cliente, cuando lo que se cuantifica constantemente es la adecuación de éste a los requerimientos conductuales y cognitivos del sistema educativo? La población atendida asiste a la escuela y se somete a evaluaciones por obligación, no por opción. En los hechos, las políticas basadas en ofrecerles una opción (*choice*) a los padres han llevado a una enorme polarización de los servicios escolares por clase social, con una subvención pública a los sectores más favorecidos. En suma, los procesos educativos no pueden regirse con criterios empresariales (Ravitch, 2010).⁴

Si el proceso educativo no es equiparable a otros trabajos, ¿qué características distintivas tiene el trabajo docente? La enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil de describir, pues el maestro tiene que convencer a los jóvenes aprendices para que “quieran” aprender lo que según los programas oficiales están obligados a aprender (eso que se llama “motivación”), y quieran trabajar o participar en las actividades que les propone para que lo logren. Es decir, el maestro no puede realizar su trabajo sin la aceptación de los estudiantes. El trabajo del maestro consiste en seleccionar y organizar los materiales y conducir las actividades que pueden favorecer el trabajo de aprender que hacen sus alumnos, si éstos están de acuerdo. Y los buenos maestros lo logran con creces. Pero, además, como el aprendizaje es acumulativo y rebasa el tiempo y espacio escolar, no es un reflejo o una consecuencia lineal de la enseñanza; no hay una correspondencia precisa entre lo que hace el maestro y lo que aprenden los estudiantes. En otros términos, no existe un proceso unitario de “enseñanza-aprendizaje”, como si uno fuera resultado directo del otro, sino dos procesos –enseñanza y aprendizaje– que en algunos momentos pueden confluir.

La tarea del docente se complica porque se encuentra entre las exigencias de un currículo obligatorio, producido mediante negociaciones entre numerosos actores externos,

⁴ Diane Ravitch ha escrito, desde su experiencia como subsecretaria de Educación estadounidense (1991-1993), acerca de la falacia de las políticas educativas elaboradas en analogía con un modelo empresarial.

y las realidades individuales de los siempre diversos estudiantes que le tocan cada año escolar. Como dice Anne Marie Chartier (2004), la consigna formal –asegurar que *todos* los alumnos del grupo dominen *todos* los contenidos y competencias evaluables propuestos para el grado en un año escolar– de hecho es *imposible* de cumplir. Sin embargo, los maestros realizan todos los días este trabajo indispensable. Ante el dilema, hay dos salidas.

- Unos maestros toman la salida formal: “Me pagan para ‘enseñar’; expongo el contenido del programa, evalúo a los alumnos y premio con una calificación a los que lograron aprenderlo por ‘sus propios méritos’”. En este caso, las posibilidades de simular tanto la enseñanza como el aprendizaje son múltiples, y las favorecen ciertas prácticas escolares; entre otras, el exceso de exámenes.
- Otros maestros realizan el trabajo docente real: logran convocar a los pequeños aprendices a realizar actividades y organizar su trabajo colectivo de tal manera que todos puedan aprender lo más posible, tomando en cuenta sus puntos de partida. Esta labor requiere paciencia, creatividad, tacto pedagógico y claridad en las explicaciones, así como mucha lectura y preparación fuera de la jornada de trabajo. Requiere la disposición y capacidad de coordinar los esfuerzos de múltiples actores en un proceso colectivo de trabajo cultural que beneficia a todos.

Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas y textos. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender. Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo y pericia no se puede medir con pruebas de papel y lápiz.

En la actualidad, explica Chartier (2004), los maestros necesariamente tienen que seleccionar lo más significativo (para ellos y sus estudiantes) de los programas de enseñanza que han acumulado un exceso de contenidos, objetivos, pretensiones y orientaciones (pues cada reforma agrega más, sin quitarle a los anteriores) imposibles de cubrir en el tiempo disponible, mucho menos de enseñar a fondo al grupo de jóvenes aprendices a su cargo. Es decir, los maestros o cubren el programa superficialmente, logrando que los alumnos acumulen las incomprendiones y dudas que llevarán al siguiente grado, o se toman en serio el trabajo de conseguir que los estudiantes crezcan y aprendan a partir del lugar en que se encuentran y en correspondencia con el contexto sociocultural.

La calidad del trabajo docente depende de condiciones materiales e institucionales favorables. En el sistema educativo mexicano se realiza en condiciones –espacios, equipos,

recursos, apoyos, permanencia, relaciones sociales, condiciones alimentarias y de salud—muy desiguales. Un requisito fundamental de las políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación sería asegurar una distribución más equitativa de los recursos y de las condiciones básicas en las que maestros y estudiantes tienen que realizar los trabajos de enseñar y aprender. Los maestros requieren recursos mínimos adecuados para poder enseñar; muchas escuelas reciben un exceso de “nuevas tecnologías”, sin contar con los materiales y el equipo básico de los salones, así como un juego de libros de texto para cada niño, entregado de manera oportuna y completa.

La enseñanza requiere tiempo. Viñao Frago nos recuerda que la tarea de los profesores

se caracteriza por la presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias y vicisitudes ocasionales. [...] exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento (2002, p. 74-75)

Por ello —todo maestro lo sabe— el tiempo se convierte en el recurso más valioso y más escaso; sin embargo, múltiples exigencias externas demandan tiempo que se le resta a la actividad de la enseñanza: reuniones, atención a padres y superiores, corrección de trabajos y llenado de “cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración” (Viñao Frago, 2002, p. 75).

En la educación formal, el tiempo tiene límites fijos: el reto principal de toda propuesta para mejorar la calidad es garantizar que el tiempo disponible se dedique prioritariamente a la enseñanza. Tanto las pretensiones de agregar contenidos en cada reforma como la cantidad de trabajo extraenseñanza que generan las reformas (informes, reuniones, supervisiones, evaluaciones y demás) le restan tiempo al de por sí ya corto año escolar. La legislación y el presupuesto, así como las medidas administrativas, deben propiciar que el tiempo laboral se dedique a la enseñanza. La extensión de la jornada escolar en todas las escuelas sería un avance, siempre y cuando no se empiece a llenar de otras actividades.

Ser buen maestro se aprende sobre todo en la práctica y requiere largos años de experiencia. Los maestros (como los médicos, los ingenieros, los abogados) acumulan un saber profesional en el trabajo, que no se transmite —no se puede transmitir— en la formación universitaria. Tampoco se puede improvisar esta experiencia, ni se puede sustituir con la contratación de personal temporal, a destajo (*outsourcing*) y con bajo sueldo (aunque esto de hecho se está haciendo). Sin embargo, el ingreso al servicio docente generalmente no contempla un periodo de formación en la práctica al lado de maestros con mayor experiencia, como es el caso de otras profesiones. En México, las condiciones de formación y de contratación impiden el acompañamiento a los jóvenes maestros que ingresan al servicio. La tendencia de “lanzar al ruedo” a los nuevos maestros, mandándolos a las escuelas más alejadas y a los grados más difíciles, más que formarlos tiende a desanimar a muchos jóvenes que en otras condiciones institucionales podrían llegar a ser buenos docentes.

Es necesario reconocer que el magisterio en nuestros países conforma un conjunto sumamente heterogéneo, y que los maestros trabajan en escuelas de muy diversas condiciones y recursos, enfrentados a cambios sociales profundos que han modificado sus condiciones de trabajo y sus relaciones con los estudiantes (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Evaluar con la misma vara a todos por igual sería cometer una gran injusticia.

Reformas educativas: Los efectos de las reformas recientes en México

Situemos la discusión en el contexto mexicano. A partir de un estudio que realicé en 2011, aportaré algunos resultados sobre las reformas educativas anteriores. En esa investigación hice observaciones de una a tres horas en 24 grupos de cuarto y quinto grado de primaria, en escuelas que había visitado hacía unos 30 años. Advierto que los resultados no pueden generalizarse, pues el estudio se realizó en escuelas de dos municipios contiguos en el centro del país; sin embargo, tampoco se trata de escuelas o grupos excepcionales, pues los maestros trabajan en condiciones normales y bajo las directivas comunes que emanan de la Secretaría de Educación Pública, en escuelas semiurbanas, completas, relativamente estables.

La primera conclusión ha sido que eran claramente perceptibles algunas huellas de las reformas educativas emprendidas durante estos 30 años (1980-2010). Muchas son positivas; sin duda, se ha logrado que los niños lean más y más variado (gracias a la colección Los Libros del Rincón) durante el tiempo de clase, y que escriban más textos con sus propias palabras, aunque la tendencia al “corte y pega” de información obtenida en Internet constituye un retroceso en este logro. Hay mayor inclinación a que los chicos comprendan el sentido de las operaciones y resuelvan los ejercicios de los libros de texto sin recurrir a los términos introducidos en los años setenta (los conjuntos, por ejemplo). Encontré mucha evidencia de “experimentos” y actividades científicas, la mayoría realizados con materiales reciclables y sustancias domésticas, y que mostraban bastante creatividad. En estos grados se ha aceptado como normal que reciban información sobre la reproducción sexual humana, tema que en los años ochenta todavía encontraba grandes resistencias de padres y profesores.

En el área de historia muchos grupos hacen uso constante de líneas de tiempo colocadas en las paredes, y los chicos recurren a dibujos y relatos para expresar lo aprendido e investigado, aportando saberes obtenidos de muy diversas fuentes, desde los abuelos hasta las redes sociales. Todos estos logros reflejan lo mejor de los libros de texto gratuitos elaborados en los años ochenta y noventa, utilizados hasta el año 2010 en quinto y hasta 2011 en cuarto grado. De hecho, los libros de texto siguen siendo el instrumento fundamental que guía a los maestros hacia una enseñanza de igual calidad para todos los alumnos de primaria, aunque también contienen textos incomprensibles para niños que por sus particulares experiencias no comparten los referentes que presuponen los libros.

Es clara también una tendencia importante a atender las reglas de la convivencia cívica, incluyendo mayor conciencia de la equidad de género y del valor de la diversidad,

que han recibido atención en las últimas décadas. Éstos no son logros menores, sino fruto del esfuerzo de centenares de reformadores, educadores, formadores de maestros, autores, técnicos, directores y maestros comprometidos con entender y poner en práctica lo mejor de las reformas curriculares de los últimos años. Los discursos “críticos” de la escuela pública rara vez reparan en este patrimonio pedagógico de la primaria mexicana.

Pero también observé aspectos preocupantes, algunos que considero efectos de las reformas más recientes:

- Pese a la expectativa depositada en el enfoque de las “competencias”, como una manera de garantizar la formación integral de conocimientos, habilidades y actitudes, de lograr aprendizajes útiles en la vida, el efecto de este enfoque en la práctica es preocupante. Se nota una tendencia, particularmente en los maestros más jóvenes, hacia la dispersión y el vaciamiento del contenido académico. El vínculo entre competencias y conocimientos no ha quedado claro en los nuevos programas y libros de texto. Al atender la consigna de formar a los alumnos para que puedan “investigar”, “leer”, “expresar”, “sintetizar en cuadros sinópticos”, “debatir”, etcétera, se pierden de vista los contenidos efectivamente leídos, aprendidos y validados en el proceso, y toda versión o extracto de texto vale lo mismo. En no pocos ejercicios y debates se copian, repiten y legitiman conceptos erróneos o incomprensibles obtenidos en los medios, sin que sean aclarados por los maestros.
- Se ha reducido el tiempo efectivo de clase de los maestros de grupo responsables de las materias académicas básicas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Geografía), con el agregado de materias, sin duda valiosas en sí mismas, a cargo de maestros especiales que interrumpen las clases para “sacar a los niños” a hacer actividades artísticas, tecnológicas, deportivas, de salud, de inglés y de computación. Los horarios de estas materias responden más a los intereses de los maestros implicados que a una planeación sensata, y tienden a fragmentar las clases de las materias académicas. Esto sucede en las escuelas más favorecidas, pues aquellas que aún tienen grupos de dos o tres grados con un maestro, cumplir con tales programas adicionales resulta ser, por el contrario, imposible. La situación podría mejorar con la extensión de las escuelas de tiempo completo, siempre y cuando no se agreguen aún más materias y contenidos al programa.
- Los maestros de grupo atienden, además, un exceso de programas y materiales especiales que compiten con los contenidos de los programas básicos por el escaso tiempo de enseñanza. Aunque los maestros más experimentados pueden aprovechar de manera selectiva los múltiples materiales distribuidos por diversas dependencias (desde la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y el Instituto Federal Electoral, hasta el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el

Banco de México), los maestros difícilmente pueden navegar entre la constante oferta de información y soluciones milagrosas promovidas por las diversas dependencias gubernamentales y empresas particulares. Difícilmente pueden consolidar los saberes y habilidades centrales de su profesión al tener que aplicar, a veces por compromisos del director o las autoridades de la zona, una gama de propuestas didácticas, la mayoría de tipo marginal (reciben cursillos de todo, desde papiroflexia hasta autoimagen, y múltiples paquetes didácticos presentados como panaceas). Existe cierto consenso de que los maestros de grupo se sienten rebasados por la creciente dispersión y multiplicación de la oferta educativa.

- La llamada articulación de la primaria con la secundaria, como afirman varios investigadores, ha producido una secundarización de la primaria, visible en el nivel casi incomprensible de algunos textos actuales, pero sobre todo en la exigencia de manejar formas abstractas de representación de los contenidos que son inadecuadas para el nivel primario, como producir “cuadros sinópticos” de textos mal leídos y poco explicados por los maestros. El tiempo, recurso escaso, se va en dibujar las “llaves” y “tablas” y en practicar la copia o el “corte y pega” de los textos retomados con escasa comprensión. Esta tendencia, hay que subrayarlo, es aún más grave en aquellas escuelas en que los niños hijos de campesinos y hablantes de lenguas indígenas deben batallar con aprender –y someterse a exámenes– en una lengua que apenas empiezan a comprender. Aunque no lo he observado, podría suceder algo similar con la primarización del nivel preescolar.
- Se constata la poca o nula utilidad de los equipos de cómputo en el aula. Abundan los equipos de Enciclomedia obsoletos y sin conexión a Internet e incluso equipos portátiles inutilizables en las aulas de medios. La queja constante es la dificultad para obtener el apoyo técnico, a fin de mantener en funcionamiento los equipos disponibles, y sólo suelen funcionar y tener conectividad aquellos que se encuentran en la dirección de las escuelas para usos administrativos. Incluso donde funcionan los equipos en las aulas, suelen convertirse en un medio de distracción para los niños más que ser un apoyo real para la docencia, pues tomar el tiempo para localizar información pertinente para contestar la pregunta de un alumno lleva a los maestros a navegar por mil sitios y perder un valioso tiempo de clase, así como la atención del grupo. Es inimaginable lo que harán los maestros con un grupo de 30 chicos de quinto o sexto grado, cada uno con su propia tableta; si además cuentan con conexión a Internet, la dispersión será total. Podría ser más sensato habilitar los salones de medios; sin embargo, sería grave que estos equipos desplazaran a la biblioteca escolar, como ha sucedido en algunas escuelas. Por otra parte, probablemente no evitaría la constante

tarea de “investigar” en Internet, práctica usual que genera, para las familias, uno de los muchos costos ocultos de una educación supuestamente gratuita.

- Entre todos estos problemas también se encuentra una tendencia a “preparar para las pruebas de ENLACE [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares]”. Este debatido efecto perverso de los exámenes de opción múltiple, que reducen el amplio espectro de lo educable a los estrechos límites de lo “examinable”, sin duda también preocupa. Se nota el efecto de estos exámenes en algunas prácticas cotidianas; por ejemplo, donde antes los cuestionarios dictados pedían que los alumnos buscaran la respuesta en el texto, ahora se dictan preguntas con respuestas preestablecidas de opción múltiple. En algunas clases se ejercitan las frases sintéticas y los términos codificados propios de estas pruebas, en lugar de propiciar la discusión amplia de lo que piensan y saben de por sí los niños. Sin embargo, esa tendencia también compite por el tiempo con todas las demás prácticas y exigencias, por lo cual a veces (afortunadamente) ni siquiera permite realmente entrenar a los estudiantes en resolver mejor los exámenes de ENLACE o de ingreso a la secundaria.
- La sensación que deja este panorama es de un agotamiento por y de las reformas. No son tiempos propicios para pretender nuevamente hacer un borrón y cuenta nueva, con un discurso reiterado de “ahora sí tenemos la solución a todos los males de la educación”. Posiblemente lo mejor sería reducir el número de programas especiales y exigencias formales, y devolver un margen real de decisión a los directores de cada escuela y a los maestros de cada grupo para que puedan hacer mejor su trabajo.

En resumen, lo más grave parece ser el dispendio del recurso más valioso, el tiempo, en una cantidad de exigencias que rebasa con mucho las posibilidades reales de que sean atendidas por los maestros. El tiempo escolar es escaso y está fragmentado, con cada vez mayor cantidad de programas y contenidos que compiten por tener un lugar en la jornada escolar. Si algo pueden aportar las visiones empresariales, sería el de tomar en serio una estimación de los tiempos que requieren las múltiples tareas que se espera que completen los maestros. Si se quiere realmente respetar la profesionalidad de los maestros, habría que darles la oportunidad de defender y jerarquizar su tiempo laboral para la tarea central, la enseñanza.

Si bien un gran número de discursos críticos resaltan el ausentismo de los maestros por su atención a tareas sindicales y políticas de diverso cuño (incluyendo el oficial), lo que asombra en la actualidad es un nuevo tipo de ausentismo: el ausentismo interno (así lo he denominado), donde el abandono de los grupos por los maestros (sobre todos los jóvenes) ocurre porque tienen que dar su apoyo para el constante llenado de formularios administrativos en las computadoras de la dirección escolar (tareas que los directivos y sus ayudantes no tienen tiempo o capacidad para realizar). Cualquier nueva reforma amenaza

con multiplicar este tipo de ausentismo cuya única causa es la propia administración escolar local, estatal y federal.

El efecto de las reformas educativas recientes sobre los maestros es grave. Se encuentran abrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas, y atosigados por agentes de múltiples organizaciones y empresas que llegan a las escuelas. Por la sobrecarga de los programas se ven obligados a navegar entre múltiples fuentes de información, muchas de ellas de calidad cuestionable (por ejemplo, la pésima enciclopedia Encarta), sin tener una guía confiable para lo que se espera que enseñen. Y están hartos de reformas.

No obstante, hay muchos maestros excelentes

Los discursos que circulan en días recientes tratan a todos los maestros por igual: los descalifican y los culpan de todos los males de la educación y de la sociedad, como si la educación fuera la causa única de las crisis que atravesamos. Se responde, al contrario, con elogios a la labor del maestro en abstracto, sin hacer distinción alguna. Ninguno de estos caminos nos ayuda a examinar las condiciones y los desempeños reales de los maestros como trabajadores de la educación pública.

A continuación intentaré ofrecer una apreciación basada en la observación de los maestros en el estudio referido, mediante una clasificación⁵ que no es jerárquica sino cualitativa, y que deja entrever algunos de los problemas a los que se enfrentan quienes pretenden mejorar la calidad educativa.

La investigación cualitativa basada en la observación directa en clase, cuyo fin es comprender cómo se realiza el trabajo docente, no se puede hacer bajo una lógica de fiscalización. Tal actitud aporta sólo una larga lista de lo que no se observó, lo que el maestro no hizo durante la hora de observación. Este tipo de observación (que también se ha recomendado como método de evaluación del desempeño docente) ofrece muy poca información del trabajo real de los maestros frente a grupo, y los problemas que enfrentan en diferentes condiciones y subsistemas. Las observaciones cualitativas –como las que realicé– intentan describir lo que cada maestro sí hace durante una sesión completa y apreciar las muestras de su trabajo que se pueden observar en el salón. A partir de estas observaciones, ofrezco una clasificación de los 24 maestros –de cuarto y quinto grado– que puede ser pertinente para la tarea de evaluar el desempeño docente.

- Una tercera parte de los docentes son excelentes en lo que hacen: coordinar el trabajo de los jóvenes aprendices, explicar bien el contenido académico y permitir que sus alumnos piensen y se expresen. Lo interesante es que son muy diferentes entre sí, tanto en su práctica docente como en sus trayectorias sociales y profesionales.

⁵Desde luego, otras clasificaciones son posibles, y permitirían examinar otras facetas del trabajo docente.

Tienen diferentes edades, estilos y preferencias, aunque en general tienen más de cinco años de experiencia laboral acumulada en el nivel primario. Algunos cuentan con estudios normales anteriores a la reforma de los años noventa, otros con licenciaturas en educación y uno cursó otra carrera, aunque es hijo de familia de maestros. Algunos estaban próximos a la jubilación; otros a media carrera. Confían sobre todo en su experiencia de años y en los consejos de sus colegas. Conocen y usan centralmente los libros de texto oficiales, pero incorporan muchos otros recursos. Integran selectivamente las novedades educativas que se presentan año con año. Son y se sienten profesionales, aunque pocos están inscritos en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). No toman muchos cursillos, pero sí buscan información y lecturas en los aspectos centrales de las áreas académicas de la primaria. Logran el respeto de los alumnos y a la vez tratan con respeto a éstos, y sobre todo disfrutan el trabajo con el grupo.

- Una cuarta parte son maestros regulares, cumplidos con su trabajo, logran organizar al grupo, pero muestran menor esfuerzo o iniciativa en las clases académicas. En este grupo hay docentes que tienden a asumir algunas de las múltiples tareas que genera la vida escolar más allá del trabajo de enseñanza frente a grupo: se encargan de las comisiones de cooperativa, acción social, deportes, clubes, bibliotecas, danzas, celebraciones cívicas y escolares, entre muchas otras tareas, y muestran iniciativa en estas actividades, las cuales, sin embargo, los distraen del trabajo cotidiano de la enseñanza. Como los del grupo anterior, tienen muy diversos niveles y tipos de formación; algunos cuentan con trayectorias que los han llevado a cambiar de nivel o modalidad educativa. Estos maestros tienden a ser los que acumulan puntos con cursillos o actividades que les permitan ingresar y ascender en el PNCM. Varios ponen a prueba algunas de las novedades pedagógicas introducidas en los programas o cursos de formación; sin embargo, en general muestran menor compromiso con los contenidos académicos que con los nuevos medios y las dinámicas grupales. Algunos utilizan sus relaciones gremiales para ascender a puestos donde no tengan que estar frente a un grupo.
- Una quinta parte son maestros cuya escasa experiencia se observa en las dificultades que tienen para convencer a los estudiantes de que se involucren en las actividades de la clase. Aunque algunos no cuentan con formación en educación, muchos están bien preparados, cursaron una licenciatura o incluso un posgrado, son lectores de libros profesionales y manejan fácilmente las TIC. Pueden tener mucha iniciativa y buenas ideas para la enseñanza, pero aún no han logrado la experiencia suficiente para poder convocar a todos los jóvenes aprendices a entregarse a las actividades propuestas. Requieren apoyo para aprender a manejar al grupo sin sacrificar la meta de favorecer la

participación de los chicos. Ningún examen identificaría sus necesidades específicas; ninguna cantidad de cursillos resolverá sus dificultades, pues requieren tiempo y el acompañamiento de maestros experimentados.

- El resto se divide en dos grupos. Unos son maestros que no muestran interés o gusto al trabajar frente al grupo y reducen al mínimo su labor de enseñar, encargando tareas rutinarias o sin sentido. Esta conducta se esperaría de parte de quienes estudiaron otra carrera y heredaron la plaza, pero también hay quienes obtuvieron el título de licenciatura en educación sin querer realmente ser docentes.⁶ Algunos de éstos efectúan otros estudios y buscan activamente otra ocupación. Por otra parte, con un perfil distinto, se encuentran algunos maestros mayores que posiblemente fueron buenos en su época, pero que ahora se muestran simplemente cansados del arduo trabajo con el grupo escolar. No han encontrado otra oportunidad laboral y tampoco cuentan con una perspectiva de retiro digno.
- Finalmente, aunque no los encontré en las escuelas visitadas, sin duda hay algunos maestros que abusan de su poder y de la seguridad en la plaza laboral, como si tuvieran un fuero para cometer atropellos o lucrar con su posición. A estos maestros, huelga decir, ningún examen o evaluación del desempeño docente logrará identificar; se requiere, en cambio, una transformación mayor: el funcionamiento adecuado de nuestro sistema jurídico.

Es evidente que la aplicación de exámenes de conocimiento a los docentes no permitirá distinguir entre estos grupos de maestros. En cualquier categoría podría haber maestros capaces de pasar con creces el examen, así como maestros cuya formación normalista o universitaria no corresponde a las preguntas planteadas en el examen de ese año. Si bien uno podría esperar un umbral mínimo de manejo de los contenidos a enseñar, éste es un problema que debiera encararse en los procesos de formación y titulación docentes. La aplicación de exámenes tendría el efecto de premiar la formación diferencial de los maestros, pero no evaluaría el desempeño real ni el comportamiento ético que demuestran como docentes. Llenaría las aulas de jóvenes provenientes de carreras en las que aprendieron a pasar exámenes, pero sin interés y sin experiencia en el trabajo docente con grupos.

La calidad docente mostrada en el aula tampoco parece correlacionarse con los años o tipos de formación de los maestros, ni con los cursillos acreditados y los libros leídos, de una manera lineal que permitiera establecer un parámetro fijo de evaluación. Parecería responder a otro tipo de factores, difíciles de apreciar incluso en la observación de clases, como la inaprehensible calidad de vocación, es decir, una decisión preferente por la docencia

⁶ En el gremio se dice: “Hay títulos sin maestro, y también maestros sin título”.

como profesión, los años de experiencia y el gusto por el trabajo con los niños y jóvenes, combinados con buenos niveles de energía y de salud general.

El desempeño docente también depende de las condiciones en las que trabajan los maestros. Dos merecen ser destacadas. Por una parte, es claro, a partir de las investigaciones, que el tamaño del grupo influye significativamente en la calidad docente. Este índice ha mejorado a lo largo de tres décadas; sin embargo, sigue habiendo una distribución desigual de alumnos por maestro en el sistema. La reducción del número de alumnos que atiende cada maestro (grupos más pequeños de preescolar a secundaria, y menos grupos a atender en secundaria) depende de la asignación de más maestros al trabajo con grupos. Segundo, hay un claro beneficio derivado de trabajar en un ambiente colegiado, con un buen director. En este sentido, los maestros en escuelas unitarias se encuentran en una situación grave de aislamiento, condición que no deben sufrir los recién ingresados al servicio. Los maestros de escuelas unitarias o multigrado –cerca de la mitad de las primarias del país– de hecho, requieren una atención específica y urgente por las características particulares del trabajo docente en esos planteles.

Cuenta aparte son los directores de las escuelas, un grupo también heterogéneo. Me llamó la atención la feminización del cuerpo de directores, pues cinco de siete eran mujeres, frente a un casi monopolio masculino del puesto hace 30 años. La orientación pedagógica, producto de su propia experiencia frente a grupo, y la atención a las condiciones de la escuela que brindan los directores cuentan mucho en la calidad de la educación que reciben los chicos. En las escuelas visitadas hubo diversos tipos de directores. Algunos ya tenían años de experiencia y eran reconocidos por sus méritos en la tarea de “levantar escuelas” que por alguna razón se habían abandonado. Otros se dedicaban a conseguir apoyos oficiales y sociales, y hacer lucir la escuela, aunque no se percibía su presencia en las aulas. Algunos dedicaban más tiempo a las relaciones sindicales, dejando la escuela en manos de otros docentes. Para llegar a la dirección es posible que las mujeres hayan tenido que hacer mayores méritos; tres contaban con estudios de posgrado y tendían a atender más la conducción del trabajo pedagógico. La gestión de las escuelas ha devenido cada vez más difícil, en gran medida por la cantidad de programas y proyectos que se encargan a los directores. En una escuela adscrita al Programa Escuelas de Calidad la planeación del trabajo tanto al interior de las aulas como en la escuela en general requería mayor manejo de información y de programación de los recursos, así como el logro de acuerdos con los padres de familia, pues aun con el dinero otorgado era necesario pedirles “cooperaciones” para terminar las obras programadas e instalar el equipo obtenido. La relación de los directores con los maestros de grupo era variable: algunos lograban defender efectivamente el tiempo para la enseñanza, pues se dedicaban a atajar propuestas externas de todo tipo, desde las de los agentes de venta hasta las solicitudes de participación sindical. En otros casos, el director abría la puerta a proyectos que incidían en el tiempo de aula y limitaban el cumplimiento de los programas.

No encontré una relación directa entre los excelentes maestros y la dirección de la escuela, pues en cada escuela hubo por lo menos un profesor sobresaliente en cuarto o

quinto grado, generalmente reconocido por sus superiores. La distribución parecía ser más bien al azar, aunque es posible que al interior de los centros escolares la asignación de grados difíciles (por ejemplo, el quinto) a los mejores maestros sea un criterio utilizado por los directores más identificados con la tarea educativa. Por otra parte, ciertamente el grado de integración colegiada de los docentes logrado en cada escuela reflejaba la calidad de la dirección y repercutía a su vez en la calidad general de la educación que reciben los estudiantes en determinada escuela. Los padres de familia parecían percibir esta diferencia con bastante claridad.

¿Cómo evaluar a los maestros de manera justa? Un dilema internacional

Crear un sistema nacional de evaluación impone la obligación de conocer los resultados que han tenido diferentes modelos en otros países. A estas alturas hay un creciente consenso internacional en el sentido de que los exámenes estandarizados de papel y lápiz aplicados a los maestros o estudiantes no son el instrumento más efectivo para evaluar el desempeño docente y mejorar la calidad educativa, pues son múltiples los factores que contribuyen a los resultados que arrojan. Los exámenes estandarizados de aplicación universal tienen un amplio margen de error cuando se quieren usar como medida del desempeño individual (en lugar de para realizar diagnósticos del sistema educativo por muestreo).

En primer término, todas las experiencias de administración de exámenes en un sistema de “alto impacto” (*high-stakes*), es decir, con consecuencias para la trayectoria escolar de los alumnos, la situación laboral de los docentes o la valoración social de cada escuela, han mostrado propiciar múltiples mecanismos de corrupción y distorsión: abundan las formas de hacer trampa, como seleccionar a los estudiantes que se someterán al examen, modificar los parámetros de calificación para aparentar logros, anticipar o incluso dictar de antemano las respuestas a las preguntas, entre muchas otras prácticas. Esto se ha constatado en un alto porcentaje de los resultados en diversos distritos de Estados Unidos (Rothstein y Mathis, 2013) así como en muchos otros países. En México, este fenómeno es uno de los factores que explican la mayor validez relativa de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, aplicados por muestreo y sin consecuencias, en comparación con los de ENLACE, de aplicación universal y con consecuencias fuertes. Hay que anotar que el país que ha resultado más favorecido en las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, Finlandia, no aplica exámenes nacionales a los estudiantes antes de los 16 años.

Múltiples investigaciones de corte cuantitativo han mostrado que los resultados de los exámenes de conocimiento aplicados a los estudiantes no siempre se correlacionan con la calidad docente medida por otras vías (D’Agostino y Powers, 2009). Un efecto grave es que esos exámenes propician la fuga de maestros hacia las escuelas más favorecidas, con estudiantes de nivel socioeconómico más alto; además, la tendencia de los maestros y las escuelas es excluir a estudiantes problemáticos de sus aulas. Frente a esta conclusión, se han propuesto y

ensayado otras opciones de evaluación que sean más justas. Figura centralmente la tendencia a determinar “el valor agregado” al aprendizaje de los alumnos por cada maestro en turno, según medidas al inicio y al final del año escolar (Papay, 2011). Se ha señalado, sin embargo, que es muy difícil elaborar exámenes que sean equivalentes para aplicar en dos momentos del año escolar, y que tienen un margen de error del orden del 30% (Schochet y Chiang, 2010). Esta opción también duplicaría el costo de la evaluación y no lograría corregir el problema básico de favorecer a los estudiantes más privilegiados y propiciar así el movimiento de los buenos maestros hacia las escuelas con mejores condiciones socioeconómicas (McCaffrey, 2012).

Una tendencia que se manifiesta en muchos distritos escolares de Estados Unidos – recomendada en fecha reciente por la Fundación Gates– es combinar diversas medidas: no aplicar a los estudiantes únicamente exámenes de “valor agregado”, sino también llevar a cabo la calificación del desempeño docente en clase por observadores y mediante la opinión de los propios estudiantes, entre otras acciones.⁷ Se critica el uso de una calificación única de “valor agregado”, pues no reconoce las diferentes dimensiones que componen la calidad del desempeño docente, incluyendo el logro de los objetivos personales, sociales y culturales –y no sólo cognitivos– de la enseñanza. Aunque este estudio pretendió ofrecer un mejor conjunto de instrumentos de evaluación del desempeño, también ha sido criticado debido a que se realizó con un conjunto de sujetos voluntarios que no eran representativos de la diversidad de maestros y alumnos, en particular de los sectores educativos más problemáticos; además, las evaluaciones no tuvieron consecuencias para los docentes que participaron en ellas (Rothstein y Mathis, 2013).

En Estados Unidos, y crecientemente en otros países, hay un consenso de que la evaluación del desempeño docente debe ir mucho más allá de la simple medición de contenidos. Se buscan sistemas de apreciación de la práctica docente, basados en evidencias múltiples de varias dimensiones de la docencia, cercanos a las instituciones de formación docente, que involucren a los supervisores, directores y maestros formadores. Además, los sistemas de evaluación deben ser “viables, creíbles, aceptables, legales y costeables”.⁸ Una alternativa sugiere que cada maestro construya su propio portafolio con evidencia de su desempeño docente, como lo hacen los académicos. Sin embargo, esto lleva a la multiplicación de certificados, constancias y otras evidencias visibles, como fotos o videos, producto de

⁷ El estudio realizado por la Fundación Gates (<https://www.gatesfoundation.org/media-center/press-releases/2013/01/measures-of-effective-teaching-project-releases-final-research-report>) hizo varios análisis con una muestra de 3000 maestros voluntarios, sin “alto impacto”. De ahí recomienda emplear una combinación de exámenes a estudiantes, observaciones calificadas y la opinión de los alumnos para evaluar a los maestros. Aunque sugiere usar resultados de valor agregado por exámenes de conocimiento y otras medidas de logros cognitivos, sus resultados han provocado polémica. Las observaciones directas sólo son confiables, se dice, si son realizadas en dos ocasiones y por tres observadores independientes. La evaluación de los maestros por sus estudiantes fue un buen predictor de la calidad docente en este estudio. Sin embargo, ese modelo eleva muchísimo el costo y tiene sentido sólo para retroalimentar a los profesores. En general, la metodología propuesta es cara y tiene poca posibilidad de ser replicada en todo un sistema. Por lo tanto, recomiendan usar sólo exámenes.

⁸ Criterios establecidos por el organismo estadounidense National Board for Professional Teaching Standards.

cierto tipo de actividades extracurriculares que no son centrales en la tarea de la enseñanza en aula, la cual deja poca evidencia directa. Otras alternativas descansan en la evaluación por pares, lo cual por lo menos coloca la evaluación en manos de los maestros, considerados como profesionistas. No obstante, en nuestro medio podría tener la desventaja de poner en competencia a los docentes de una escuela o zona, en lugar de propiciar su colaboración para mejorar el trabajo colegiado. Se propone la participación de los propios estudiantes y padres de familia, cuestión que tal vez tendría pocas posibilidades de realizarse de manera justa y libre de manipulaciones por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, algún nivel de participación deberían tener tanto los estudiantes como los padres en un proceso de evaluación del desempeño de sus escuelas.

Por último, hay estudios que muestran que la evaluación por los maestros-formadores que acompañen las prácticas iniciales de los nuevos maestros durante su formación o al inicio del trabajo, puede ser mejor predictor de su futuro desempeño como docentes, por encima de los resultados de exámenes de conocimiento a los estudiantes (D'Agostino y Powers, 2009). Esto indicaría una alternativa de evaluación para el ingreso de nuevos maestros al servicio.

La pregunta central parece ser no sólo si es posible encontrar medidas justas del desempeño docente, sino qué tanto los sistemas empleados –basados en exámenes estandarizados universales, cuyos resultados se usan para jerarquizar los servicios educativos, determinar el ingreso, la promoción, los estímulos y la permanencia, e incluso para subvencionar o clausurar escuelas– logran cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Estas medidas han sido probadas durante las últimas tres décadas en numerosos países (desde Estados Unidos e Inglaterra, hasta Hong Kong y Australia y los países del Medio Oriente), por ejemplo, Sze Yin Shirley Yeung (2012). La investigación muestra que sus resultados a corto y largo plazos han sido nulos o incluso negativos. La evaluación por sí misma no ha logrado mejorar la calidad educativa a pesar del alto costo de implementar sistemas nacionales de evaluación estandarizada. Tampoco se ha comprobado que estos sistemas, incluso con múltiples medidas, logren que los maestros de manera individual mejoren su desempeño después de ser evaluados (Rothstein y Mathis, 2013).⁹

Se señalan varios problemas. En general, estos sistemas de evaluación destinan mayores recursos humanos y financieros a evaluar que a educar y a formar a los maestros.¹⁰ Además, tienden a polarizar los sistemas educativos entre escuelas “ricas” favorecidas o subvencionadas (las *charter schools*) y escuelas “pobres” que atienden a los grupos más vulnerables de la sociedad, y que, en algunos países, se tienden a clausurar. Se fomenta el reemplazo constante de maestros experimentados por la contratación temporal (*outsourcing*) de docentes sin formación, lo cual destruye la experiencia docente acumulada y fragmenta al

⁹ Estos autores critican los resultados del Measures of Effective Teaching (MET) de Gates porque no resuelven la relación entre evaluación y mejoría del desempeño docente. Recientemente, la propia Fundación Gates, ha reconocido que su modelo no garantiza calidad del desempeño.

¹⁰ Un estudio en Texas encontró que los chicos de primaria dedican entre 20 y 27 días del año escolar a resolver exámenes. Sería importante hacer este cálculo en México.

magisterio. Un sistema de este tipo probablemente tendría efectos contrarios a los objetivos de profesionalización docente que impulsa la reforma reciente en México.

Alrededor de estos resultados se han expresado numerosos educadores, investigadores, autoridades educativas, e incluso muchas de las personas e instituciones que abogaban por la implementación de este sistema de evaluación. Una vocera calificada es la exsubsecretaria de Educación de Estados Unidos en los años noventa, Diane Ravitch (2010), quien publicó un libro en el que se retractó de las políticas que ella misma promovió en ese entonces. Esta autora ofrece evidencia de los pobres resultados de las reformas generadas de acuerdo con el “modelo empresarial”, incluyendo medidas como control administrativo, evaluación con exámenes nacionales, incentivos económicos a docentes, cierre de escuelas y despido de maestros “malos”, y subvención a escuelas semiprivadas. Según Ravitch, el modelo no sólo no mejoró la calidad general de la educación pública, sino que ha generado resultados negativos al premiar a las escuelas en medios socioeconómicos más favorecidos y abandonar aquellas que tienen mayor necesidad de apoyo. Esta conclusión se ve confirmada en otros estudios sobre la calidad educativa (Strauss, 2011; Biesta, 2007).

A estos estudios se unen las protestas en contra de la prioridad otorgada a los exámenes por parte de asociaciones de inspectores escolares (no sindicalizados) en Nueva York,¹¹ Texas y otros estados. En el caso de Nueva York, los inspectores argumentan que en el lapso de 10 años –desde que empezó la aplicación de este tipo de pruebas– no han visto ningún cambio favorable en sus escuelas y sí la reducción de recursos públicos y el abandono de los mejores maestros, que son atraídos a zonas o escuelas privilegiadas por los estímulos económicos asociados a ellas. La conclusión es que las medidas tradicionales del desempeño docente no contribuyen a una mejoría sostenida de la calidad académica de las escuelas (Anderson, 2012).

Sin embargo, modificar el sistema global de evaluación en Estados Unidos ha sido casi imposible, incluso en la actual administración gubernamental, la cual ha fortalecido la evaluación estandarizada nacional como requisito para otorgar fondos federales. Críticos de esta política señalan que se han consolidado fuertes intereses de las empresas que venden y administran los exámenes, así como entre los inversionistas en las escuelas privadas subvencionadas (Anderson, 2012). No obstante, hay varios programas en diversos distritos educativos en los que se han puesto en marcha sistemas de “evaluación distribuida” con la participación de maestros con experiencia, docentes formadores y autoridades locales. Estos programas intentan que la evaluación del desempeño docente tenga una relación estrecha con el diseño de medidas de acompañamiento y de formación de maestros en servicio, particularmente de los maestros que tienen pocos años de haber ingresado. Por ejemplo, el programa PAR (Peer Assistance and Review) integra la colaboración y evaluación entre pares con la opinión de docentes consultores para apoyar a docentes nuevos con dificultades. La evaluación reúne a representantes del gremio y de la administración (Harvard Graduate School of Education, s/f; Goldstein, 2007; Torgerson et al, 2009). Estas alternativas tienen la ventaja de

¹¹ Ver el texto en: <http://www.newyorkprincipals.org/>

ser sistemas diseñados por colectivos en el ámbito local, y de involucrar a múltiples actores, tanto maestros y autoridades como educadores universitarios y formadores docentes, en el análisis de los resultados en cada escuela, con el compromiso no de descalificar y castigar, sino de encontrar soluciones.

En suma, la búsqueda de alternativas de evaluación ha llevado hacia formas de evaluación subordinadas a políticas de apoyo a las escuelas, basadas en el criterio de maestros con larga experiencia, formadores de maestros, supervisores y otras personas cercanas a la escuela. Los resultados tienen un carácter diagnóstico, y se utilizan en el contexto de esfuerzos colegiados por analizar los problemas reales, subsanar las carencias de las escuelas con menores recursos y diseñar programas de formación docente que respondan a las necesidades particulares de la escuela.

¿Cómo evaluar la calidad educativa en México?

Aunque no existen respuestas firmes a esta pregunta, hay algunas tendencias claras que pueden servir. En primer lugar, es necesario desconfiar de cualquier medida única que pretenda calificar la calidad de los docentes o de las escuelas. En segundo lugar, evitar sistemas de evaluación estandarizada que tengan consecuencias fuertes (*high-stakes*) en la determinación de las trayectorias escolares de los estudiantes o laborales de los docentes de la educación básica, y que propician distorsiones y corrupción sistemática que invalidan los resultados.

Si regresamos a las categorías que propuse a partir del estudio de la observación en aulas, encontraríamos que las soluciones en cada caso tienen que ser diferentes. Es necesario eliminar el sesgo que tiene el PNCM, que no siempre premia a los mejores docentes, sino a aquellos más hábiles en juntar los puntos y “jugar al sistema”. Los exámenes de conocimiento y la acumulación de puntos por cursillos no permiten distinguir a aquellos maestros con experiencia, dedicados, que logran hacer una diferencia cualitativa en el proceso educativo de sus estudiantes. La evaluación de los excelentes maestros requiere tomar en cuenta el reconocimiento que reciben de sus pares, sus directivos y los padres y estudiantes que los conocen de cerca. De este grupo de maestros debe seleccionarse a los directores, pues sólo habiendo sido un buen maestro de grupo se tienen las bases para guiar y formar equipo con los maestros de una escuela. Es necesario también aprender de ellos, contar con su experiencia para diseñar formas de apoyar en la práctica a los maestros noveles que empiezan el camino.

Por otra parte, es menester encontrar salidas dignas para los maestros que no tienen la disposición o las condiciones para continuar haciendo su mejor esfuerzo, con gusto, en el trabajo con grupo. Y finalmente, es necesario tener a la mano medidas jurídicas estrictas para identificar a aquellos que abusan de su condición de maestros. Ninguno de estos casos, repito, se identificaría con un simple examen de conocimientos.

Dicho esto, es posible diseñar sistemas de evaluación que combinen diferentes medios para dar cuenta del desempeño no sólo de los docentes, sino también del resto de los

trabajadores y autoridades. Los resultados deben tomarse como diagnósticos que permitan encontrar soluciones oportunas para subsanar las carencias y necesidades locales, tomando en cuenta la gran diversidad de condiciones particulares de las escuelas en todo el país.

En el ámbito nacional, la evaluación por muestreo, de tipo diagnóstico, debe ser tomada en cuenta para diseñar, de manera paulatina, mejores programas, materiales y políticas educativas, y, sobre todo, para fortalecer la formación especializada de los futuros docentes (en licenciaturas de educación) y condicionar su titulación a un periodo de práctica con el acompañamiento efectivo de maestros con mayor experiencia. Esto es común en otras profesiones, pero hace décadas se optó por asignar a los nuevos maestros a los grupos y escuelas más difíciles (escuelas unitarias aisladas, grupos de primer año o de “reprobados”), con poca posibilidad de aprender de sus colegas con mayor experiencia.

Conclusión

Legislar y diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que pueda contribuir realmente a mejorar la calidad de la educación de todos los niños del país es una tarea sumamente compleja y difícil. Me permito recomendar a los legisladores y sus asesores que se comprometan a estudiar con apertura y profundidad los resultados que han tenido medidas de evaluación del desempeño docente en otros países, y considerar con cuidado sus probables efectos de aplicarse en el caso mexicano. Como lo advierten la investigadora británica Gari Donn y el omaní Yahya Al Manthri (2013) luego de examinar reformas recientes en los países del Medio Oriente (Turquía, Catar, Paquistán, Palestina, Omán): las autoridades educativas y los legisladores han “comprado” novedosos paquetes de bienes, servicios y modelos educativos, considerados como soluciones “efectivas”, que fueron probados y desechados como fracasos en sus países de origen, pero que se emplean en los países periféricos. Conviene recalcar en esta ocasión la advertencia de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2002): hay que tomar en cuenta las condiciones complejas y heterogéneas del trabajo docente en todos los países de América Latina antes de adoptar intervenciones parciales hacia una nueva profesionalidad docente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (junio de 2012) La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. *Novedades Educativa*, año 24, N°254, pp. 22-23. Disponible en: <https://www.noveduc.com/archivos/anticipos/NovedadesEducativas258-CalidadEvaluacion.pdf>
- Biesta, G. (2007) Why ‘what works’ won’t work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22.
- Chartier, A.M. (2004) *Enseñar a leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- D'Agostino, J.V. y Powers, S.J. (marzo de 2009) Predicting teacher performance with test scores and grade point average: a metaanalysis. *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 1, pp. 146-182.
- Donn, G. y Al Manthri, Y. (eds.) (2013) *Education in the broader Middle East: borrowing a baroque arsenal*. Oxford: Symposium Books.
- Goldstein, J. (2007) Distributed accountability: creating district systems to ensure teaching quality. *Journal of School Leadership*, vol. 17, núm. 4, pp. 504-536.
- Goodson, I.F. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Harvard Graduate School of Education. Peer Assistance and Review. Disponible en: <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/parinfo/>
- McCaffrey, D.F. (2012) Do valueadded methods level the playing fi for teachers?, Nueva York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (What We know Series). Disponible en: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED537436.pdf>
- Papay, J.P. (febrero de 2011) Different tests, different answers: the stability of teacher vvaall-ueadded estimates across outcome measures. *American Educational Research Journal*, vol. 48, núm. 1, pp. 163-193.
- Ravitch, D. (2010) *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Rothstein, J. y Mathis, W.J. (enero de 2013) Review of Have we identified effective teachers? And a composite estimator of effective teaching: culminating findings from the Measures of Effective Teaching Project. En Review of two culminate reports from the met Project, Boulder, Colorado, National Education Policy Center.
- Schochet, P.Z. y Chiang, H.S. (2010) Error rates in measuring teacher and school performance based on student test score gains (ncee 2010-4004). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance/Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education.
- Strauss, V. (Agosto de 2011) Darling-Hammond: The mess we are in. *The Washington Post*.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos docentes, nuevos tiempos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Torgerson, C.W.; Macy, S.R.; Beare, P. y Tanner, D.E. (primavera de 2009) Fresno assessment of student teachers: a teacher performance assessment that informs practice. *Issues in Teacher Education*, vol. 18, núm. 1, p. 63-82.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Yeung, S.Y.S. (enero de 2012) A school evaluation policy with a dual character: evaluating the school policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 40, núm. 1, pp 37-68.

ENSEÑAR LENGUA Y MATEMÁTICAS. MIRADAS DESDE LA INVESTIGACIÓN



Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario

Pamela Demaria¹
María Laura Magliano²
Mariel Mondino³
Silvana Rainero⁴

Resumen

En este trabajo presentamos avances sobre una investigación realizada en el marco de un proyecto de articulación/extensión entre la Dirección General de Educación Superior (DGES), la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) iniciado en el año 2014.⁵

Desde nuestra experiencia docente y en diálogo con colegas de diferentes instituciones educativas de Nivel Primario y Secundario, surge una problemática común al abordar la resolución de la división en el aula. En este sentido, la pregunta que circula en las instituciones de ambos niveles es ¿cómo lograr que los alumnos puedan disponer de una técnica eficaz en el cálculo de la división? Esta comunicación tiene la intención de mostrar la diversidad de técnicas de cálculo de la división, en la transición entre la escuela primaria y secundaria, situándonos al inicio de primer año en dos escuelas de la ciudad de San Francisco, con el objetivo de analizar dichas técnicas empleadas por los estudiantes. A partir de la aplicación de un diseño metodológico específico,

¹ Instituto Superior de Formación Docente “Santa Teresita”. CE: pamelademaria89@gmail.com; lauramagliano_1982@hotmail.com

² Escuela Normal Superior “Dalmacio Vélez Sársfield. CE: mmondino1@gmail.com

³ Colegio Superior “San Martín” CE: silvanarainero@gmail.com

⁴ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires. Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”. Argentina. Correo electrónico: lcucchi@filo.uba.ar

⁵ Dilma Fregona y Nicolás Gerez Cuevas (FAMAF); Ma. Fernanda Delprato (FFyH) colaboraron en la revisión de esta comunicación.

orientado por estrategias como evaluación diagnóstica, entrevistas, talleres de educadores, se obtuvo información relevante para identificar los conocimientos involucrados.

Técnicas de cálculo de la división - categorización - algoritmo convencional - algoritmo por descomposición o cocientes parciales - técnica aditiva, sustractiva y multiplicativa

Analysis of the various techniques of division resolution available in the transition to the secondary level

Abstract

This paper presents the progress of a research carried out as part of an articulation/extension project started in 2014 between the General Office of Higher Education, the Faculty of Philosophy and Humanities and the Faculty of Mathematics, Astronomy, Physics and Computing of the National University of Córdoba.

From our teaching experience and the dialogue with colleagues from various primary and secondary educational institutions, a common dilemma arises when it comes to the resolution of the division in the classroom. Accordingly, the question is how to provide the students with an effective technique for division resolution.

This communication intends to show the diversity of division resolution techniques and analyse those applied by students in the transition between primary and secondary school. The experience took place in two schools of San Francisco, in particular at the beginning of the first year of secondary school. By applying a specific methodological design guided by strategies such as diagnostic assessment, interviews and teacher workshops, relevant information was obtained to identify the knowledge involved. This article analyses the instruments and limitations in the federal control of the press between the constitutional reform of 1860 and the end of the 1880s. To that end, we examine legislative debates, presidential addresses, Supreme Court rulings, articles of jurists in the specialized press and doctoral theses of the University of Buenos Aires that addressed this issue. Keywords: Argentina; 19th century; Freedom of the press; Political Press; Federalism.

Techniques of division resolution - categorization - conventional algorithm - decomposition algorithm or partial quotients - additive, subtractive and multiplicative techniques

Introducción

El proyecto de articulación entre la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria, llevaba por título “Entramando la matemática y las prácticas educativas para

el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en Matemática y Educación Matemática” y abarcaba dos líneas de acción. Nuestro trabajo se inscribe en la primera de ellas: la formación en investigación en Educación Matemática y lo denominamos: “Las técnicas de cálculo de la división de números naturales en la transición entre la escuela primaria y secundaria”. ¿Por qué técnicas y no algoritmo de la división? Hay allí una decisión fundada en perspectivas teóricas.

Aunque los algoritmos constituyen un tipo muy particular de técnicas, es importante no confundir ambas nociones. Solo en ocasiones excepcionales una técnica matemática puede llegar a sistematizarse hasta tal punto que su aplicación esté totalmente determinada y pueda, por tanto, ser considerada como un algoritmo. En general, la aplicación de una técnica matemática siempre mantiene cierto grado de indeterminación, aún y cuando su definición sea precisa y por grande que sea el dominio que el estudiante tenga de ella”. (Chevallard et al, 1997, p. 123-124).

En el marco de este proyecto, presentamos otra comunicación en las X Jornadas de Investigación en Educación: “Educación: derecho social y responsabilidad estatal” cuyo título es: “Diseño metodológico para el estudio de técnicas de cálculo de la división en la transición al nivel secundario” (Demaria et al, 2017) en la que abordamos decisiones sobre las estrategias de indagación de las que se derivan los resultados que aquí presentamos.

Las integrantes de este equipo de investigación somos docentes en la formación de profesores de Nivel Inicial, Primario y/o Secundario en matemática de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, de gestión pública o privada.

Durante el recorrido trazado hasta llegar a la conformación de nuestro equipo, desde el año 2014, asistimos a encuentros presenciales y virtuales con docentes de la DGE y las Facultades mencionadas,⁶ en los cuales se fortaleció la formación en investigación.

Así, en 2015 logramos la conformación del equipo de trabajo integrado por cuatro profesoras en base a una preocupación común, pero con la particularidad de provenir de tres localidades: Balnearia, Las Varillas y San Francisco, todas del Departamento San Justo, ubicado al Este de la provincia de Córdoba. Como equipo adoptamos un sistema virtual de comunicación y en algunas ocasiones realizamos reuniones presenciales en nuestras localidades de residencia que nos permitió optimizar el procesamiento de información en soporte papel.

A fines de 2015 y durante el primer cuatrimestre de 2016 nos abocamos al diseño y redacción del proyecto de investigación mencionado cuyo objetivo general es: Documentar y analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria. En esta comunicación profundizaremos aspectos derivados

⁶ Además de los colaboradores anteriores, Liliana Vanella y Darío Giménez (FFyH); Marisa Muchiut y recientemente incorporada Claudia Castro (DGE). Inicialmente, participaron por DGE Roxana Mercado y Vanesa Partepilo.

del análisis de dichas técnicas situándonos al inicio de primer año en dos escuelas de la ciudad de San Francisco.

El año 2016 estuvo destinado a la profundización de las perspectivas teóricas y a la elaboración del plan para cumplimentar con los objetivos propuestos en la investigación. En el transcurso de ese período, se procedió a la presentación del proyecto a los directivos y docentes de las escuelas seleccionadas, la elaboración de las consignas de una evaluación diagnóstica para recopilar las técnicas de cálculo de la división disponibles en los estudiantes de primer año y concluimos el año realizando entrevistas a sus docentes para documentar, según sus experiencias, qué técnicas de cálculo esperaban encontrar en los estudiantes, cuáles son las decisiones pedagógicas que habitualmente toman a partir de ello y qué cambios realizarían en las consignas del diagnóstico presentado.

A inicios del ciclo lectivo 2017, los equipos directivos de las instituciones nos asignaron tres cursos según los criterios construidos y solicitados: pluralidad en escuelas de procedencia de los estudiantes y localización geográfica. El diagnóstico se tomó en la segunda semana de clases y luego emprendimos el análisis de las técnicas de cálculo en simultáneo a la preparación de los talleres. En el transcurso del mes de mayo y junio realizamos dos encuentros bajo la modalidad de *talleres de educadores* “[Esto] implica una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación (...) alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente” (Achilli, 2006, p. 58). Contamos con la participación de los docentes involucrados con el fin de analizar algunos aspectos del trabajo realizado, tanto en relación a las técnicas de cálculo de la división disponibles en las resoluciones de los alumnos como de la relación del docente con la enseñanza de esas técnicas y en general de la matemática.

Perspectivas teóricas

El presente trabajo tiene como objetivo analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales de estudiantes en la transición entre la escuela primaria y secundaria. Para ello fue necesario identificar las técnicas y los conocimientos involucrados en las resoluciones de los estudiantes.

Siguiendo la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), los objetos matemáticos no son absolutos, sino que se consideran en relación a una institución determinada, de allí que los componentes de las producciones humanas estén en estrecha relación con los sujetos que ocupan diferentes posiciones en las instituciones donde se encuentra el saber en estudio. Desde esta perspectiva no hay UN saber sobre la división en naturales, sino que se da una trama de tareas, técnicas y discursos tecnológicos y teóricos que son parte del proyecto de enseñanza en las escuelas (Chevallard et al, 1997).

Ante el reconocimiento de esta relatividad institucional de los saberes, nos preguntamos ¿qué entendemos por división? Nos enfrentamos así a la necesidad teórica de buscar una

definición que se aproxime al contenido escolar como referencia que nos permita tratar la diversidad de técnicas que anticipamos podían utilizar los estudiantes y reflexionar sobre este proceso de escolarización:

dividir un entero **a** (dividendo) por el entero positivo **b** (divisor) es encontrar dos enteros **q** (cociente (...)) y **r** (resto: no negativo) siempre determinados unívocamente (...), tales que: **a = bq + r con $0 \leq r < b$** (Rey Pastor et al, 1959, p. 46).

En otras palabras, y trabajando en el conjunto de los números naturales, encontrar el cociente **q** es establecer cuál es el número que multiplicado por el divisor **b** se acerca lo más posible al dividendo **a**, pero sin llegar a superarlo, y encontrar el resto **r** es calcular la distancia entre dicho producto y el dividendo.

Esta definición nos posibilita considerar como técnicas para la realización de tareas que son del tipo “dividir dos números naturales” a cualquier modo de hacer que permita encontrar los valores de **q** y de **r**, incluyendo al algoritmo convencional entre otras maneras de dividir.

Estrategias metodológicas y primeras lecturas del trabajo de campo

El diseño metodológico de nuestra investigación es objeto de estudio de otra comunicación (Demaria et al, 2017), aquí se mencionan aspectos relevantes del trabajo de campo que resultan imprescindibles a la hora de analizar las técnicas de cálculo.

El diagnóstico forma parte de dicho trabajo de campo, se realizó en tres primeros años de dos escuelas secundarias de la localidad de San Francisco, cuyos estudiantes provienen de distintas localidades y provincias, pero aun perteneciendo a la misma ciudad proceden de instituciones de educación primaria diferentes. Esto anticipa las diferencias didácticas y pedagógicas que marcaron las trayectorias escolares y nos permitió preguntarnos: ¿Cuáles son las técnicas de cálculo de la división en el conjunto de los números naturales disponibles en los estudiantes de primer año?

Docentes de primer año de enseñanza secundaria al ser entrevistadas mencionan:

- En primer año yo siempre les aclaro que trabajamos de la manera que a ustedes [estudiantes] les salga mejor, pero siempre recalcando la otra forma [algoritmo convencional]⁷... avanzando les va a resultar mucho más simple.

(...) trabajamos las distintas formas que tienen de resolver y bueno aceptarlas y de ahí en más ver si alcanza o quiere aprender la forma convencional (...) y si a él [estudiante] le sirve, como me dijo este chico (...): “a mí me sale re fácil así”. Entonces bueno, (...) que divida así, si a él le resulta (...), más allá de que sea larga.

⁷ Presentaremos en las próximas páginas una descripción de la técnica que tomamos por algoritmo convencional.

- No se enseña en primer año. La división no está como tema, sino como repaso. Si lo tuviera como tema sí lograría que todos dominen el mismo algoritmo. (...) Tengo tan internalizado el algoritmo convencional, que nunca me puse a ver cómo lo resuelven por aproximación.

La propuesta para primer año presentada para el área de matemática, en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, menciona como Aprendizajes y Contenidos: “Análisis de las operaciones en N^8 y sus propiedades” (MEPC, 2011-2020, p. 38). Para llevar a cabo ese análisis es necesario revisar la técnica de cálculo de la división tal como está disponible en los estudiantes y, desde nuestra posición, el docente se sentiría más seguro en su proyecto de enseñanza si puede recuperar y hacer avanzar los conocimientos de los estudiantes sobre ese objeto.

Tanto en las entrevistas como en los talleres, las docentes manifiestan que esperan que sus estudiantes “sepan dividir”, es decir disponer de una técnica eficaz, pero se encuentran con una diversidad de técnicas de cálculo que por lo general son eficaces en determinadas condiciones (según la relación entre los números involucrados y el tamaño de esos números) y entonces el tipo de tarea⁹ que implica resolver una división no atraviesa el umbral de las tareas problemáticas para convertirse en tareas rutinarias. En general las técnicas suelen tener un alcance limitado y por ende son eficaces en determinadas condiciones. Por ejemplo, y en relación al problema que nos ocupa, si uno quiere dividir por “algoritmo convencional” $152.356.251:45.256$ se complica... El problema para el sujeto que debe realizar un tipo de tareas en una institución no es la diversidad de técnicas en sí, sino que la diversidad no garantiza eficacia. En todo caso la diversidad de técnicas es un problema de enseñanza para el docente ya que influye directamente en la gestión de sus clases, que va desde aceptar todo tipo de técnicas para la resolución de la división hasta imponer la unificación del algoritmo convencional.

Entonces “lo que se intenta es hacer visible -a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo escolar -en sentido amplio- por estar inmersos en él” (Achilli, 2006, p. 42). Al mismo tiempo coincidimos con la autora que hacer visibles las problemáticas escolares posibilitan “algún avance en el conocimiento de la misma y, a su vez, dicho conocimiento al des-cotidianizarlo puede ser relevante en los procesos de resignificación de las prácticas” (Achilli, 2006, p. 43).

Por este motivo procedimos a la recopilación de las técnicas de cálculo de la división, a través del instrumento de diagnóstico resuelto por los estudiantes, que tuvo un exhaustivo proceso de construcción.-

⁸ Campo de los números Naturales.

⁹ “Un tipo de tareas se expresa generalmente mediante un verbo de acción (como comer, dibujar, calcular, acarrear, estudiar, analizar, etc.) y un complemento de objeto (que delimita el campo de aplicabilidad del tipo de acción denotado por el verbo). (...) A su vez, un tipo de tareas existe concretamente en la forma de tareas “individuales”, llamadas genéricamente especímenes del tipo” (Chevallard, 2013, p. 47)

p. 13); decidimos incluir un problema para comprobar si los estudiantes eligen la división como cálculo válido, económico, para resolverlo.

En los *talleres de educadores* abordamos un análisis y reflexión de dichas técnicas, para luego proponer vías de profundización en el aula avanzando en la construcción del saber sobre la división, con el propósito de contribuir a las prácticas de enseñanza de la matemática en la transición de la escuela primaria a la secundaria.

El diagnóstico presentado en la figura 1 fue resuelto por 74 alumnos, que pertenecen a tres cursos de dos instituciones secundarias, provenientes de 33 escuelas primarias de 17 localidades que pertenecen a dos provincias: Córdoba (84%) y Santa Fe (16%).

Observamos que los diagnósticos con resolución (correctas, incorrectas y no finalizadas) van de un 86% a un 96%. Para el análisis nos centramos en las resoluciones correctas de cada consigna del diagnóstico:

Figura 2. Tabla de porcentajes de respuestas correctas

Consignas	Respuestas correctas
Problema	31%
$93 : 4 =$	81%
$468 : 9 =$	74%
$351 : 50 =$	70%
$16032 : 32 =$	34%

El porcentaje de las divisiones $93:4$, $468:9$ y $351:50$ es relativamente alto, esto coincide con la opinión de los docentes al considerarlas “fáciles”.¹⁰

Análisis y categorización de las técnicas de cálculo de la división

Para el análisis de las técnicas de cálculo de la división confeccionamos una categorización, que desarrollamos a continuación, a partir de la exploración de material bibliográfico: Agrasar et al, 2012; Block Sevilla et al, 2013; Brousseau et al. 1985, y de las producciones de los estudiantes obtenidos del diagnóstico.

TÉCNICA I: Algoritmo convencional

En esta categoría consideramos las divisiones que emplean el algoritmo convencional con variaciones en la explicitación de la resta y en algunos registros también se observan cálculos auxiliares.

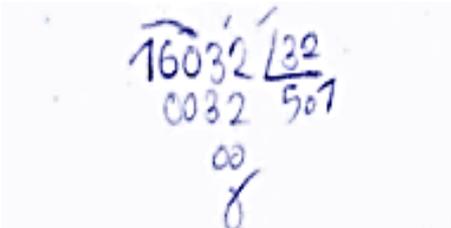
¹⁰ Considerados fáciles por los docentes, debido a que poseen una sola cifra o una cifra seguida de cero en el divisor.

Originalmente este recurso se llamó a Danda (que significa “dando”), por el recurso de ir bajando las cifras del dividendo una por una (Smith, 1958, p. 143). (...) Se divide cifra por cifra o grupos de cifras y el cociente se forma también cifra por cifra (Block Sevilla et al, 2013, p. 78).

Para aplicar esta técnica es necesario “saber cuántas veces cabe una cantidad en otra. (...) Buscar el factor que multiplicado por una cantidad arroja determinado producto” (Block Sevilla et al, p. 38).

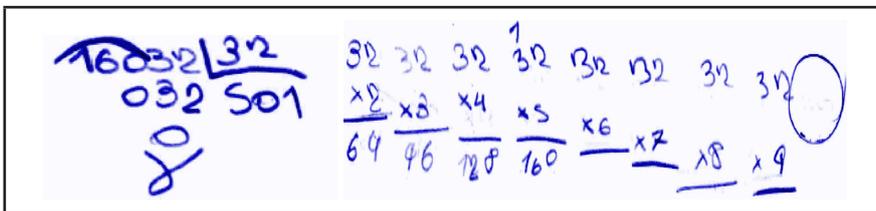
A continuación, se explican algunas resoluciones que los estudiantes realizaron en los diagnósticos:

Figura 3. Algoritmo convencional

	<p>El estudiante identifica un grupo de cifras (160), ya que el divisor es de dos cifras (32), encuentra la primera cifra del cociente (5), baja el 3 y coloca 0 en el cociente, luego baja el 2, obteniendo 32, escribe 1 en el cociente y 0 en el resto.</p>
--	--

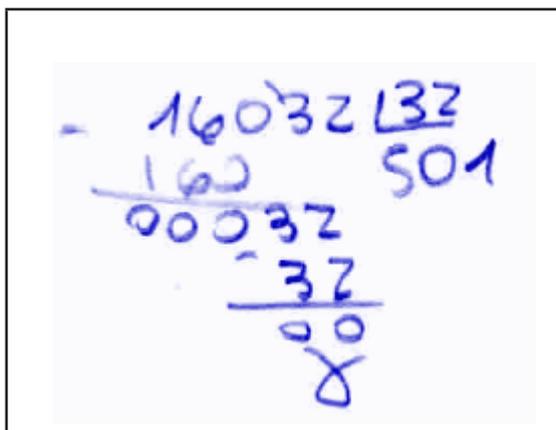
La siguiente, muestra un procedimiento similar al mencionado anteriormente sólo que aquí aparecen multiplicaciones como cálculos auxiliares (32 x 2, 32 x 3, 32 x 4, ...).

Figura 4. Variación del algoritmo convencional por escritura de cálculo auxiliar



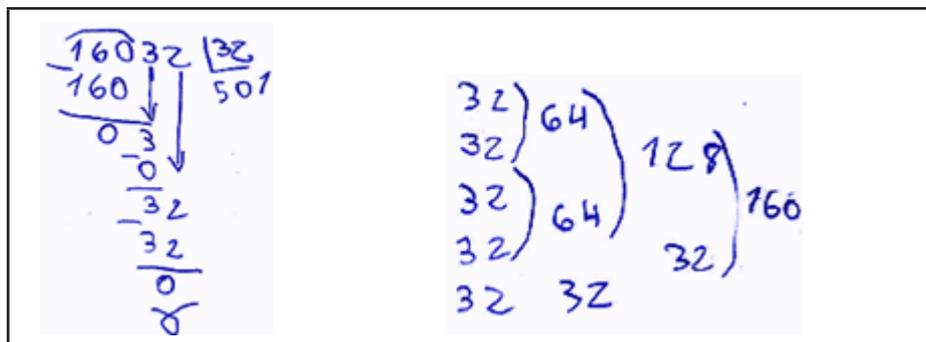
En la figura 5, la variación que se observa es la escritura de la resta en el desarrollo de la resolución de la división.

Figura 5. Variación del algoritmo convencional por explicitación de la resta



En la siguiente figura, además se explicitan los cálculos auxiliares realizados a partir de la duplicación de números y sumas.

Figura 6. Variación del algoritmo convencional por explicitación de la resta y cálculos auxiliares



TÉCNICA II: Por descomposición o cocientes parciales¹¹

Esta categoría abarca las divisiones en las que se emplea la descomposición del dividendo y/o cociente con o sin cálculos auxiliares en su resolución.

En esta técnica no se consideran las decenas, centenas, etc. sino que se toma el número como una cantidad global (Block Sevilla et al, 2013, p. 72). Se requiere de “conocimientos previos sobre cálculo mental: multiplicaciones por 10, 100, 1000, duplicaciones sucesivas y productos por 20, 200, 40, 400, etc. cuya disponibilidad resulta central para la comprensión de dichos procedimientos” (Agrasar et al, 2012, p. 50).

¹¹ Las autoras Agrasar et al, 2012, refieren a esta técnica como “por descomposición”, siendo designada en cambio por Block Sevilla et al, 2013, como “cocientes parciales”.

Figura 7. División por descomposición o cocientes parciales

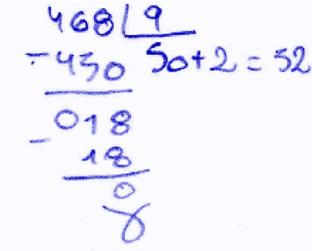
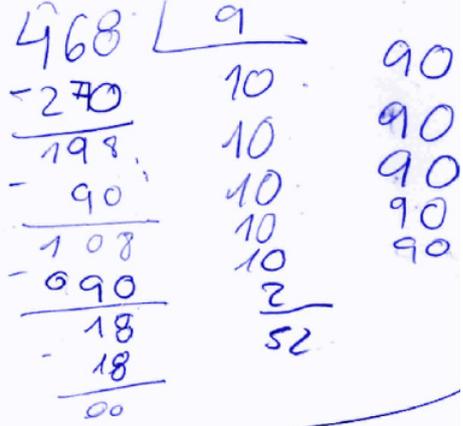
	<p>El estudiante considera el número global (468), los cocientes parciales elegidos son 50 y 2 (que al sumarlos determinan el cociente de la división), a partir de cada uno de ellos realiza multiplicaciones de manera implícita (50×9 y 2×9), siendo explicitados los productos en el desarrollo de la división al realizar la resta.</p>
---	--

Figura 8. División por descomposición o cocientes parciales

	<p>El estudiante trabaja el dividendo de manera global y desarrolla la resolución utilizando restas, el cociente se presenta descompuesto a partir de la unidad seguida de ceros, colocando el resultado de la multiplicación mental 10×9 al lado del cociente parcial, restando en primera instancia la agrupación 90×3 (270) al dividendo y luego restando de a 90 hasta llegar a la duplicación del divisor 9. Los cocientes parciales son sumados para la obtención del cociente final de la operación (52).</p>
---	--

TÉCNICA III: Técnica multiplicativa y combinación de las técnicas aditiva, sustractiva y multiplicativa

Esta categoría engloba las técnicas empleadas en la resolución del problema propuesto en el diagnóstico en las que no se utiliza como cálculo la división.

Brousseau et al (1985), clasifican los procedimientos como aditivos, sustractivos y multiplicativos. Tomándolo como referencia empleamos la siguiente categorización: Técnica multiplicativa y combinación de las técnicas aditiva, sustractiva y multiplicativa.

Figura 9. Técnica multiplicativa

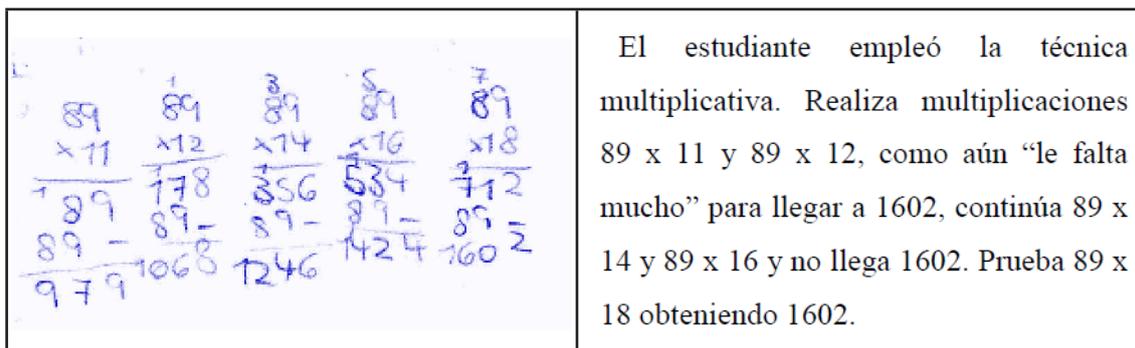
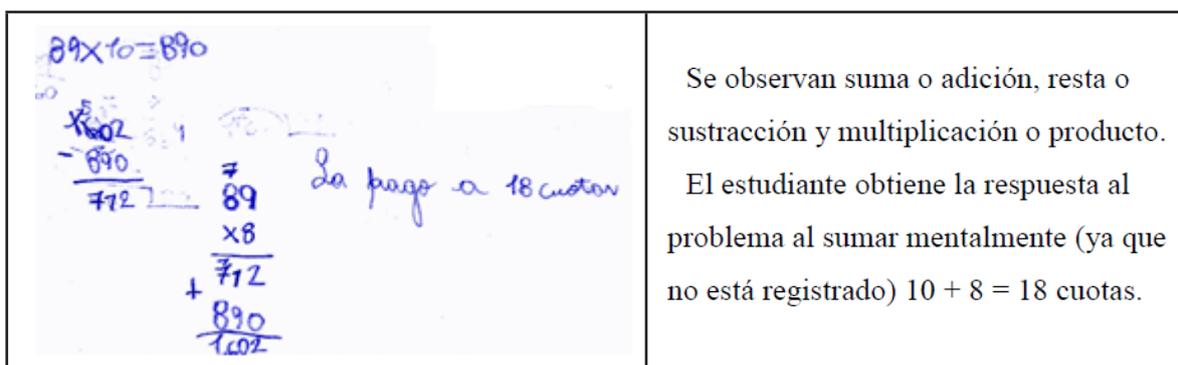


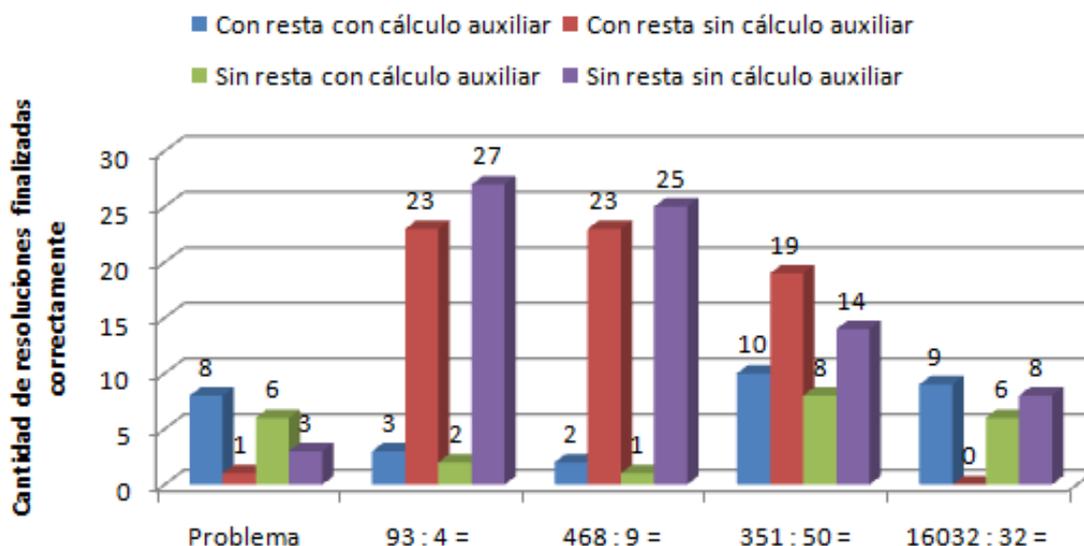
Figura 10. Combinación de las técnicas aditiva, sustractiva y multiplicativas



Considerando todas las resoluciones realizadas correctamente, los siguientes gráficos muestran la distribución de cada una de las técnicas analizadas anteriormente, según los diferentes tipos de algoritmos aplicados en cada consigna. Los mismos presentan diversas lecturas, aquí nos centraremos en el análisis de las resoluciones por técnica y sus variantes.

Figura 11. Técnica I

Técnica I: Algoritmo convencional

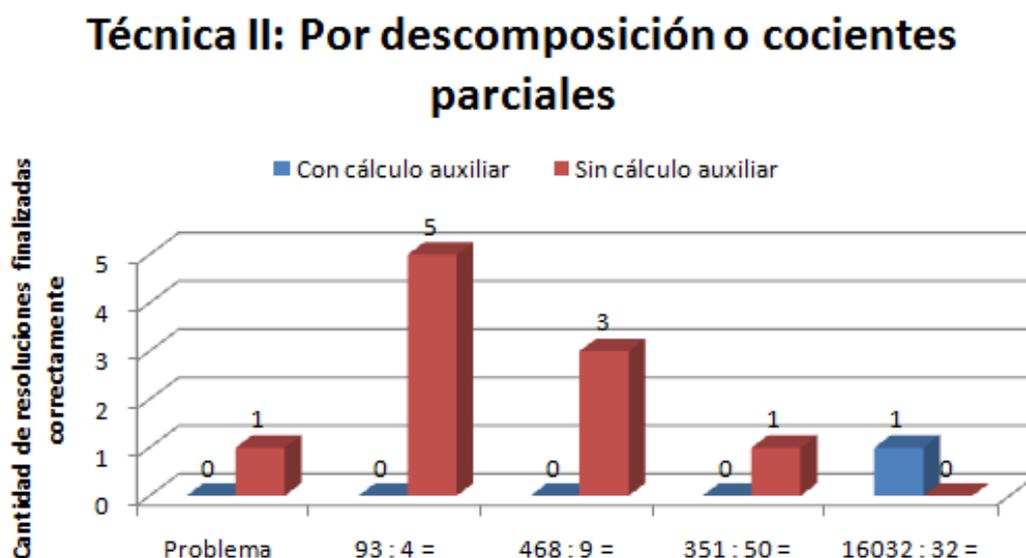


Como puede advertirse en la Figura 11, el algoritmo convencional resuelto con resta y cálculo auxiliar fue el más utilizado en la resolución del problema y en la última consigna (16032:32).

En las divisiones consideradas “fáciles” con una cifra en el divisor (93:4 y 468:9) prevalece el algoritmo convencional sin resta y sin cálculo auxiliar. En la división 351:50 la técnica más utilizada es el algoritmo convencional con resta y sin cálculo auxiliar, la cual fue utilizada una sola vez en el problema y nunca se utilizó en la división considerada “difícil” con dos cifras en el divisor (16032:32).

Analizando la frecuencia acumulada de cada técnica, entre todas las consignas, se observa que la más utilizada es el algoritmo convencional sin resta y sin cálculo auxiliar con 77 resoluciones correctas, le sigue el algoritmo convencional con resta y sin cálculo auxiliar con 66, luego con resta y cálculo auxiliar con 32 y finalmente, la menos utilizada, es el algoritmo convencional sin resta y con cálculo auxiliar con 23.

Figura 12. Técnica II



En la figura 12 se advierte que en la técnica por descomposición o cocientes parciales prevalece la resolución correcta sin cálculo auxiliar en dos de las divisiones con una sola cifra en el divisor, considerados “fáciles”. Mientras que la división resuelta con esta técnica y con cálculo auxiliar ha sido utilizada solo en una ocasión para la división 16032:32, quizás por ser ésta considerada “más compleja” que las demás.

En la técnica III, se han encontrado sólo tres resoluciones a partir de las técnicas multiplicativa y una resolución mediante la combinación de las técnicas aditiva, sustractiva y multiplicativa. Estas técnicas sólo fueron aplicadas en la resolución del problema.

A modo de cierre

Esta comunicación ha tenido la intención de mostrar avances en el análisis de las técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria, como también el propósito de hacer un aporte a una problemática latente en la escuela.

Por esta razón, compartimos la definición de Achilli cuando se refiere a investigaciones “dirigidas a la objetivación de la cotidianeidad escolar”, que redefine como estudios “orientados “para” concretar acciones tendientes a repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar (...)” (2006, p. 21)

Este estudio de las técnicas de cálculo de la división, permitió establecer un diálogo con las docentes involucradas que, al ser entrevistadas, manifestaron su preocupación por la problemática y de ellas oímos voces que expresaron:

- *Tengo tan internalizado el algoritmo convencional, que nunca me puse a ver cómo lo resuelven por aproximación.*

Este posicionamiento y otros similares condicionan la aceptación y valoración de las técnicas de cálculo de la división disponibles en los estudiantes.

Entonces, nos preguntamos: ¿puede el estudiante seguir la descripción del algoritmo convencional que habitualmente explica un docente? ¿Qué significa para cada técnica, “bajo”, “tomo”, “digo la tabla del...”?

En los talleres de educadores se brindó un espacio en el que los docentes reconocieron el trabajo matemático de los estudiantes a partir del análisis de sus técnicas de cálculo para luego proponer posibles vías de profundización en el aula.

Se pretende difundir los hallazgos de la investigación a través de talleres, con docentes de Nivel Primario y Secundario, y estudiantes de los profesorados de educación primaria y secundaria en matemática, que permitan la discusión y el análisis de las técnicas de cálculo de la división.

Referencias bibliográficas

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

Agrasar, M.; Chemello, G. y Díaz, A. (2012) *Notas para la enseñanza: Operaciones con números naturales, fracciones y números decimales*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005016.pdf>

Block Sevilla, D.; Martínez Falcón, P. y Moreno Sánchez, E. (2013) *Repartir y comparar. La enseñanza de la división entera en la escuela primaria*. México: SM Ediciones.

- Brousseau N. et al. (1985) *La division à l'école élémentaire. Compte rendu des situations d'enseignement réalisées avec des enfants* de CE2, CM1 et CM2. Université et IREM de Bordeaux, Francia (Traducción al castellano de D. Fregona & M. Aguilar, 2015). Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/143287/Brousseau_Division_%20escuela%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Chevallard, Y. (2013) De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico. En: *I Jornadas de Estudio en Educación Matemática*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Demaria, P.; Magliano, M. y Rainero, S. (2017) Diseño metodológico para el estudio de técnicas de cálculo de la división en la transición al nivel secundario. X Jornadas de Investigación en Educación (UNC. FFyH). A diez años de la Ley de Educación Nacional. "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". vol. III. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5255>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaria de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño Curricular de la Educación Secundaria (2011 - 2020)*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Rey Pastor y otros, (1959) *Análisis matemático*. Buenos Aires: Kapelusz.

La enseñanza en clases comunes en educación de jóvenes y adultos (EDJA): una estrategia docente ante la percepción de fracaso de estudiantes en la realización de tareas matemáticas

Nicolás Gerez Cuevas¹

Resumen

En esta ponencia² se presentan avances de una tesis de doctorado centrada en el trabajo docente en el nivel primario de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EDJA) en Córdoba. Se presenta el análisis de un fragmento de una clase en el que la docente decide cambiar recurrentemente las tareas matemáticas de las estudiantes cada vez que se manifiestan dificultades para resolverlas. Se describen algunos aspectos de este proceso de modificaciones de la actividad matemática, a partir del uso de nociones de la teoría antropológica de lo didáctico y de la teoría de situaciones didácticas. A partir de estos aportes, se interpreta la supuesta participación de las estudiantes en la realización de las tareas como una manifestación del Efecto Topaze.

Educación de jóvenes y adultos – estrategias de enseñanza – matemática – Efecto Topaze – fracaso escolar

Teaching in common classes in youth and adult education: a teaching strategy into the perception of failure of students to complete mathematical tasks

¹ FAMAFA-UNC / Becario de CONICET. CE: gerez@famaf.unc.edu.ar

² Dilma Fregona y Ma. Fernanda Delprato colaboraron en la revisión de esta ponencia.

Abstract

In this article some advances of a doctoral thesis are presented. The thesis focuses on teaching work in primary education for young people and adults (EDJA) in Córdoba. The analysis of a class fragment is presented, in which the teacher decides repeatedly to change the mathematical tasks of the students whenever difficulties arise to solve them. Some aspects of mathematical activity modifications are described from the use of notions of the anthropological theory of didactics and of the theory of didactic situations. From these theoretical contributions, the student's supposed participation in the accomplishment of the tasks is interpreted as a manifestation of the Topaze Effect.

Young and adult education - teaching strategies - mathematics - Topaze Effect –
school failure

La complejidad de la enseñanza de la matemática en la educación de jóvenes y adultos (EDJA)

En esta comunicación se presentan algunos avances puntuales de una tesis de doctorado³ que apunta a estudiar la complejidad de la enseñanza en clases ordinarias de nivel primario en las condiciones singulares que implica la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). El objetivo de este proyecto es estudiar el modo en que se articulan conocimientos docentes, prácticas de enseñanza de saberes matemáticos y condiciones de las prácticas docentes, en el trabajo de maestras con trayectorias cortas en la modalidad de EDJA en distintos contextos institucionales en la provincia de Córdoba.

Este trabajo de investigación se sustenta en un *enfoque teórico multirreferencial*, a partir de los fundamentos epistemológicos tomados de Ardoino (1993). Por ello, se articula una mirada didáctica a partir de aportes de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD en adelante) y de la teoría de situaciones didácticas (TSD en adelante), con otras contribuciones teóricas del campo de las ciencias de la educación. Particularmente, diversos puntos de vista a los que se acude en este estudio permiten inscribir esta problemática en una dimensión institucional vinculada al marco de las regulaciones propias de la escolaridad (Rockwell, 2009; Robert & Rogalski, 2002; Chevallard & Cirade, 2010). Esto permite el reconocimiento de nudos problemáticos de la articulación entre saber de la transmisión y práctica docente, en el marco de condiciones específicas de trabajo docente.

Para alcanzar los objetivos de la investigación se ha desarrollado una estrategia de indagación que ha articulado entrevistas y observaciones de clases, con tres maestras que

³ Proyecto de tesis en el Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) que se titula “*Conocimientos docentes sobre la enseñanza de la matemática en la iniciación profesional en el nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos*”. Es dirigido por la Dra. Dilma Fregona y co-dirigido por la Dra. Fernanda Delprato. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “*Estudiar prácticas educativas y materiales de enseñanza de la matemática*” (SECyT-UNC, en evaluación).

se desempeñaban en distintas instituciones de la modalidad. Dichas entrevistas tuvieron un formato semiestructurado, ya que se pautaba de modo previo al encuentro algunas preguntas y tópicos, pero el desarrollo de las mismas se definía en el devenir del intercambio, en el diálogo entre las descripciones personales sobre distintos aspectos del trabajo docente y las temáticas de interés de la investigación. Las observaciones de clases fueron en su mayoría registradas en grabaciones de audio y en notas escritas del investigador. En las entrevistas posteriores a las observaciones de clases se retomaban cuestiones sucedidas en ellas.

A continuación, se analiza una estrategia habitual desplegada por una maestra que forma parte del referente empírico, en situaciones en que se manifiesta el fracaso de la enseñanza. Ante la percepción de dificultades de las estudiantes en la resolución de las tareas, la docente Cecilia decide modificar durante la clase la actividad matemática propuesta a las alumnas para intentar favorecer su participación en el estudio.

Para analizar estas modificaciones en la actividad matemática se recurre a las nociones de *tarea* y *tipo de tareas* del modelo praxeológico de la TAD:

Un tipo de tareas se expresa generalmente mediante un verbo de acción (como comer, dibujar, calcular, acarrear, estudiar, analizar, etc.) y un complemento de objeto (que delimita el campo de aplicabilidad del tipo de acción denotado por el verbo). (...) A su vez, un tipo de tareas existe concretamente en la forma de tareas “individuales”, llamadas genéricamente especímenes del tipo. (Chevallard, 2013, p. 47)

Completando el *bloque práctico-técnico*, junto a las anteriores nociones en el modelo praxeológico se establece la noción de *técnica*: “...para cumplir tareas de cierto tipo (...) necesitamos una “manera de hacerlo” que se llama genéricamente una técnica” (Chevallard, 2013, p. 47). “Si un tipo de tareas T existe en una institución I (...), existe también en I al menos una técnica τ que permite a los sujetos de I (...) cumplir al menos algunas tareas del tipo T” (p. 50)

La tarea inicial

Las actividades que la docente había planificado con antelación a la clase y que no fueron abordadas en ella, se vinculaban con la lectura de un fragmento del clásico literario “Platero y yo” del escritor Juan Ramón Jiménez. A diferencia de lo planificado, el trabajo matemático en clase se inicia posteriormente al desarrollo de una actividad que deriva en la discusión con las estudiantes sobre cuestiones históricas y políticas. Cecilia decide aprovechar la temática tratada para utilizarlo como contexto en el cual plantear un problema aritmético similar al planificado.

A continuación se presenta la primera parte de la crónica de la clase,⁴ en la que se

⁴ La crónica de clase (en cursiva) no es exhaustiva, sino que presenta fundamentalmente las principales consignas dadas por la docente y ocasionalmente algún comentario de las alumnas. Además, sus nombres son ficticios.

muestra el contexto en el que se plantea la tarea principal. Luego, en la tabla 1 se presentan las consignas planificadas y la que decide efectivamente realizar en el inicio de la actividad matemática en el aula.

La estudiante Sandra practica lectura en voz alta con una revista de interés general, actividad a la que luego se incorporan cuando arriban sus compañeras Nora y Valentina. En este caso, la alumna lee con dificultad el título de la revista, “Berlín, 25 años después”, que presenta la nota principal del número referida al aniversario de la caída del Muro de Berlín. En el intento por comprender la información textual, una alumna confunde este acontecimiento histórico con el período de la última dictadura cívico-militar en Argentina, y se inicia una serie de intercambios de opinión sobre la significación de dicho proceso histórico. Luego de esta discusión, la maestra decide plantear una actividad matemática relacionada.

Así como el título de la revista que da inicio a la discusión hace mención a la cantidad de años que pasaron desde la caída del muro de Berlín, la maestra pregunta oralmente al grupo:

-¿Cuántos años pasaron desde el regreso de la democracia? (Consigna C₁)

Tabla 1. Tareas y tipo de tareas en consignas planificadas e inicial

Consigna	Planificadas y no realizadas		Realizada
	<i>¿Cuántos años hace que murió [el autor]?</i>	<i>Escribió “Platero y yo” entre 1907 y 1916. ¿Cuanto tardó?</i>	<i>¿Cuántos años pasaron desde el regreso de la democracia?</i>
Tarea	t_0 Calcular el tiempo transcurrido desde la muerte de Juan Ramón Jiménez ⁵ al momento actual	t_0' Calcular el tiempo transcurrido durante el proceso de escritura de “Platero y yo” ⁶	t_1 Calcular el tiempo transcurrido entre el inicio de la democracia ⁷ y la actualidad. ⁸
Tipo de Tareas	T: Calcular el tiempo transcurrido entre dos eventos A y B		

Al definir la nueva consigna la magnitud se mantiene (tiempo) y también la estructura aditiva ya que se trata de problemas en donde existe una transformación de un estado inicial de la magnitud a uno final y la medida de la transformación como incógnita a calcular (Verгдаud, 2001). Tanto las tareas las planificadas como la realizada en clase pueden ser resueltas por las mismas técnicas, por ello t_1 es una tarea del mismo tipo T que las planificadas t_0 y t_0' .

A continuación, se presenta la segunda parte de la crónica de clase que muestra el devenir del trabajo a partir del planteo de la tarea t_1 .

⁵ Jiménez murió el 29 de mayo de 1958.

⁶ Esta obra fue compuesta entre 1907 y 1916.

⁷ El primer gobierno democrático posterior a la última dictadura cívico-militar en Argentina se inició el 10 de diciembre de 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín como presidente.

⁸ La clase se realizó el 31 de octubre de 2014.

La modificación sucesiva de tareas

En general las condiciones para la realización de las actividades se caracterizan por la proposición de consignas oralmente, y de un modo tal que luego de planteadas la docente deja unos segundos para que las alumnas respondan. Aunque ellas pueden utilizar lápiz y papel en su resolución, muchas veces se producen respuestas sin mediar registro escrito. No se plantean gestos que den cuenta que se habiliten tiempos de búsqueda, sino que por lo contrario el intercambio oral entre la maestra y las alumnas continúa.

A los pocos segundos de planteada la consigna C_1 , la docente se dirige directamente a una alumna, pero al no responder del modo esperado por ella, vuelve a cambiar la consigna en sucesivas ocasiones:

- Nora, de 1983 a 1993, ¿cuántos años son? (C_2)
- Del 80 al 90, ¿cuánto hay? (C_3)
- ¿Cuánto hay de 80 años a 90 años? (C_4)
- Si tenés \$80 y querés tener \$90, ¿cuánto te falta? (C_5)

Un intercambio diferente se realiza con la estudiante Sandra, en el que se modifican una de las condiciones para construir una respuesta, ya que ella decide apelar al uso de la calculadora:

- Cecilia: De 80 años a 90 años, ¿cuánto hay? (C_6)
- Sandra: ¡1 año!
- Cecilia: Hacé la suma 80 más 1. (C_7)
- Sandra: La voy a hacer con la calculadora.

Esta decisión de la alumna de usar la calculadora, se continúa con el trabajo sobre otras sumas del tipo 80 más un número menor a 10. A partir de estas nuevas condiciones, la docente plantea:

- Si pongo 4 es 84. Si pongo 6 es 86. ¿Para que dé 90? (C_8)

Pero al poco tiempo vuelve a plantearle otra pregunta apelando al contexto vital que la estudiante puede responder:

- Cecilia: Un pantalón cuesta 90. Le pagaron 80. ¿Cuánto le deben? (C_9)
- Sandra: 10.
- Cecilia: ¡¡Sí!! [celebra enfáticamente] ... ¡Con plata el problema sale!

Luego de comentar brevemente sobre las dificultades de la tarea realizada anteriormente, la maestra retoma la consigna planteada inicialmente, aunque con una reformulación discursiva:

- ¿Cuántos años pasaron desde que asumió Alfonsín? (C_{10})

Inmediatamente plantea una pregunta diferente, y posteriormente realiza nuevamente

un cambio sucesivo de consignas ante la no producción de la respuesta esperada. En este caso, a diferencia del primer segmento apela a la utilización de escrituras personales en el pizarrón:

- ¿Cuántos años pasaron entre 1983 y 1993? [Escribe 1983 → 1993] (C_{11})
- ¿Cuántos años hay entre 1980 y 1990? [Escribe 1980 → 1990] (C_{12})
- ¿Cuánto hay entre \$80 y \$90? (C_{13})
- ¿Qué número le estás sumando al 1983 para llegar a 1993? (C_{14})

Posteriormente, la docente se enfoca en el análisis de las regularidades en las escrituras hechas en el pizarrón, aunque sin explicitar el vínculo con la actividad que venían realizando. Por ejemplo, la maestra hace unos recuadros alrededor de la última cifra de los números 1983 y 1993, y pregunta:

Cecilia: ¿En qué terminan este número y este número? (C_{15})

Alumna: 3.

Cecilia: ¿Y cómo se relaciona éste con éste? [Marcando sobre las cifras de las decenas en ambos números] (C_{16})

Alumna: Sumo 1.

Luego se avanza en la resolución de la tarea principal completa, en las cuales la docente plantea centralmente las consignas:

Cecilia: ¿Cuántos años pasaron de 1993 al 2003? [Escribe 1993 → 2003] (C_{17})

Cecilia: ¿Cuántos años pasaron de 2003 al 2013? [Escribe 2003 → 2013] (C_{18})

Cecilia: ¿Cuántos años pasaron del '83 al 2013? (C_{19})

Recuperando una respuesta dada por Sandra, escribe 30 en el pizarrón, y luego pregunta:

Cecilia: ¿Cuántos años pasaron hasta el 2014?... ¿Cuántos años pasaron del 2013 al '14 (C_{20})

A partir de estas últimas preguntas, se vuelve a plantear el interrogante inicial C_1 , y las alumnas ahora sí dicen la respuesta esperada por la docente: 31.

Técnica τ_1 para realizar la tarea t_1

Como síntesis del trabajo realizado colectivamente, en la imagen 1 se muestra un diagrama sobre lo que queda en el pizarrón, a partir de escrituras por la maestra. Esto grafica el modo en que se resolvió la tarea t_1 , es decir son los indicios que dan cuenta de la técnica τ_1 puesta en juego.

Figura 1. Escritura en el pizarrón al finalizar el segmento narrado

$$\begin{array}{r}
 1983 \longrightarrow 1993 \longrightarrow 10 \text{ años} \\
 1993 \longrightarrow 2003 \longrightarrow 10 \text{ años} \\
 2003 \longrightarrow 2013 \longrightarrow 10 \text{ años} \\
 2013 \longrightarrow 2014
 \end{array}
 \left. \vphantom{\begin{array}{r} 1983 \\ 1993 \\ 2003 \\ 2013 \end{array}} \right\}
 \begin{array}{r}
 30 \text{ años} \\
 + \\
 1 \text{ año} \\
 \hline
 31
 \end{array}$$

Esta técnica τ_1 es de forma aditiva, ya que suma reiteradamente decenas desde A hasta alcanzar B, considerando A y B como los valores de los años de ocurrencia de los eventos, sin tener en cuenta unidades menores. Un modo en que se puede describir la técnica es analizando algunas sub-tareas s_i que la componen:

- s1: sumar 10 a un número natural;
- s2: evaluar si el resultado de volver a realizar s1 superará a B;
- s3: calcular la diferencia entre la última suma y el valor de B;
- s4: sumar todos los 10 según la cantidad de veces realizadas sin superar B;
- s5: sumar los resultados de s3 y s4.

La potencia de la técnica τ_1 radica en que la sub-tarea s_1 se puede realizar con una técnica relativamente sencilla gracias al aporte de una regularidad del sistema de numeración decimal. De todos modos, en la clase observada es Cecilia quien define trabajar con esta técnica τ_1 . El tipo de tratamiento además no pone en relieve que esto es producto de una selección de una técnica entre otras, y el sentido y la potencialidad de la técnica se vuelve opaco para las estudiantes.

Distintas tareas en el fragmento de clase

Como muestra el registro, en la mayor parte de las ocasiones las alumnas no producen la respuesta correcta, o lo hacen de un modo dubitativo que implica que no la sostienen al no ser validadas por la docente. En esas condiciones las estudiantes no logran construir una respuesta que la maestra pueda interpretar como válida. Ante la situación de “fracaso” en estas diversas instancias en la resolución de la consigna en las condiciones en que se formularon, la docente modifica el nivel de exigencia “a la baja” con la expectativa de que las alumnas puedan producir conocimientos como respuestas personales a las preguntas formuladas. Estas modificaciones son realizadas en sucesivas ocasiones, permaneciendo prácticamente inalteradas las condiciones para producir una respuesta.

A partir de la descripción que posibilita la TAD, estos cambios de consignas que Cecilia decide son interpretadas como la proposición de realización de tareas diferentes. En la tabla 2 se puede observar la cronología de las consignas propuestas desde la C_1 hasta la C_{20} . En particular, entre estas tareas, se puede reconocer que algunas (que se designan como $t_1, t_2, t_3, \dots, t_g$) son del mismo tipo que la consigna principal t_1 , es decir del tipo T : *Calcular el tiempo transcurrido entre dos eventos A y B*.

También se proponen otras tareas que no son del tipo T . Al definir estas tareas para modelizar las consignas, se priorizó la diferenciación según el complemento de objeto sobre el actúa el verbo *calcular* que se puede inferir de cada consigna. Así, aunque diversas tareas se podrían expresar como *calcular la distancia entre 80 y 90*, se ha decidido priorizar el contexto elegido, teniendo en cuenta su importancia en la búsqueda de participación de las alumnas adultas. Entre ellas, se destacan algunas que refieren a tipos de tareas que viven

en instituciones comerciales (que se designan como v_1, v_2, v_3), ya que Cecilia celebra cuando, luego de diversos intentos de que las alumnas den una respuesta correcta, producto de las transformaciones de la tarea plantea una pregunta que una de las alumnas logra contestar acertadamente. Este es el caso de la consigna C_9 , que apunta a la realización de la tarea v_2 : *Calcular el saldo al recibir \$80 en una venta de \$90 de monto*. Esta tarea sería de un tipo habitual en las prácticas comerciales desarrolladas por la alumna. Como dice Cecilia en una entrevista realizada: “Ella a las cuestiones de matemática, en realidad ella toda su vida se dedicó a estas actividades del comercio. O sea, lo ha podido ir solucionando.”

Tabla 2. Secuencia de consignas y tareas planteadas en clase

Consignas		Tarea	
C_1	<i>¿Cuántos años pasaron desde el regreso de la democracia?</i>	t_1	Calcular el tiempo transcurrido entre el inicio de la democracia y la actualidad
C_2	<i>Norma, de 1983 a 1993, ¿cuántos años son?</i>	t_2	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1983 y 1993
C_3	<i>Del 80 al 90, ¿cuánto hay?</i>		Calcular la distancia entre los números 80 y 90
C_4	<i>¿Cuánto hay de 80 años a 90 años?</i>	t_3	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 80 y 90
C_5	<i>Si tenés \$80 y querés tener \$90, ¿cuánto te falta?</i>	v_1	Calcular cuánto es necesario agregar a \$80 para tener \$90
C_6	<i>De 80 años a 90 años, ¿cuánto hay?</i>	t_3	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 80 y 90
C_7	<i>Hacé la suma 80 más 1.</i>		Calcular una suma agregando 1
C_8	<i>Si pongo 4 es 84. Si pongo 6 es 86. ¿Para que dé 90?</i>		Calcular qué número sumado a 80 da 90
C_9	<i>Un pantalón cuesta 90. Le pagaron 80. ¿Cuánto le deben?</i>	v_2	Calcular el saldo al recibir \$80 en una venta de \$90 de monto
C_{10}	<i>¿Cuántos años pasaron desde que asumió Alfonsín?</i>	t_1	Calcular el tiempo transcurrido entre el inicio de la democracia y la actualidad
C_{11}	<i>¿Cuántos años pasaron entre 1983 y 1993?</i>	t_2	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1983 y 1993
C_{12}	<i>¿Cuántos años hay entre 1980 y 1990?</i>	t_4	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1980 y 1990
C_{13}	<i>¿Cuánto hay entre \$80 y \$90?</i>	v_3	Calcular la diferencia entre \$80 y \$90
C_{14}	<i>¿Qué número le estás sumando al 1983 para llegar a 1993?</i>		Calcular qué número sumado a 1983 da 1993
C_{15}	<i>¿En qué terminan este número [1983] y este número [1993]?</i>		Comparar las cifras de las unidades en números de cuatro cifras

C_{16}	¿Y cómo se relaciona éste [la cifra 8 de 1983] con éste [la cifra 9 de 1993]?		Comparar los dígitos de dos números de cuatro cifras
C_{17}	¿Cuántos años pasaron de 1993 al 2003?	t_5	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1993 y 2003
C_{18}	¿Cuántos años pasaron de 2003 al 2013?	t_6	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 2003 y 2013
C_{19}	¿Cuántos años pasaron del '83 al 2013?	t_7	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1983 y 2013
C_{20}	¿Cuántos años pasaron hasta el 2014?... ¿Cuántos años pasaron del 2013 al '14?	t_8	Calcular el tiempo transcurrido entre los años 2013 y 2014

Manifestación del efecto Topaze

Esta modificación de la actividad manifestada por el cambio recurrente de tareas no se justifica ni en el discurso de la docente ni en el de las estudiantes. A partir de esta descripción se puede analizar que el cambio de consignas que la maestra realiza, apunta a varias tareas cuyo aporte a la resolución de la tarea t_1 no es evidente, ya que estas tareas planteadas no forman parte de las sub-tareas que componen la técnica τ_1 , aunque guardan alguna relación indirecta con dicha técnica. Esto pareciera favorecer la pérdida de sentido de la actividad y del saber en juego por parte de las alumnas y la confusión sobre cuál es su espacio de actuación realmente concedido.

De algún modo con esta estrategia del cambio de las consignas propuestas pareciera mantenerse cierto espacio para la participación de las alumnas en la actividad matemática, ya que ante el fracaso Cecilia no transmite de un modo directo la respuesta esperada, sino que busca la manera de que sean las estudiantes quienes “produzcan” dicha respuesta. En tal sentido, la ayuda que la maestra efectúa al proponer estas tareas no devela cuál es alguna de las sub-tareas de τ_1 que espera que las alumnas realicen. Para evitar este develamiento, Cecilia apela a establecer tareas que en gran parte son del tipo T , aunque esto no se explicita en su discurso, a partir de las cuales elabora un recorrido en la clase, en las que a simple vista pareciera que las estudiantes han participado en la resolución de la tarea t_1 . De todos modos, esta estrategia oculta que es en realidad la maestra quien toma las decisiones fundamentales, entre ellas la selección de la técnica τ_1 y por ende quien se vincula con el saber matemático en juego. Por ello en realidad las razones de la producción de parte de la respuesta esperada tienen más que ver con el efecto del contrato didáctico que con una elaboración personal para adaptarse al medio. Este fenómeno ha sido conceptualizado por la TSD como *Efecto Topaze* (Brousseau, 1986).

A modo de cierre

Lo que se presenta en este artículo es el uso de nociones de la TAD para la descripción detallada de los cambios de consigna en una clase de primaria de EDJA observada. Es decir,

a través del análisis del conjunto de preguntas realizadas por la docente, se analiza cómo se modifica la actividad matemática propuesta a las estudiantes. Así, se pudo observar que la maestra decide poner en juego una técnica τ_1 para abordar la tarea t_1 que en principio concebía devolver como responsabilidad de las alumnas. Ante la constatación del fracaso modifica la consigna planteando nuevas tareas que se suponen más simples de resolver, pero que no son parte de la realización de la técnica, y cuyo aporte a la resolución de la tarea principal no es explícito, lo que favorece la pérdida de sentido de la actividad y la confusión sobre el espacio de actuación realmente concedido. Aunque la tarea t_1 se resuelve en clase y las estudiantes aparentemente se involucran en esta actividad, se puede interpretar esta participación como una manifestación del efecto Topaze.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1993) Análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior, ANUIES, México*, 22(87), 1-5.
- Brousseau, G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Chevallard, Y. (2013) *De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico*. Curso dictado en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Chevallard, Y. & Cirade, G. (2010) Les ressources manquantes comme problème professionnel. In G. Gueudet & L. Trouche (Eds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 41-55). Rennes: PUR - INRP.
- Robert, A. & Rogalski, J. (2002) Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergnaud, G. (2001) Problemas aditivos y multiplicativos. In M. d. C. Chamorro Plaza (Ed.), *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas*: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas

Gustavo Giménez¹
Carolina Subtil
Candelaria Stancato

Resumen

Este trabajo integra los primeros desarrollos de un proyecto de investigación vinculado al campo de la didáctica de la lengua² (DL) que indaga qué tipos de *saberes técnicos*³ requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos conocimientos y habilidades se proponen en los manuales escolares de Lengua y Literatura. Se intenta comprender cómo están articulados en tales materiales contenidos que provienen específicamente de la lingüística como disciplina con otros que son interdisciplinarios (comprensión/interpretación de textos, producción/escritura de textos, etcétera). En tal sentido, avanza en una primera hipótesis: en los manuales analizados, los contenidos explicitados parecen adscribirse visiblemente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística (la lingüística o gramática del texto, la pragmática, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etcétera). Los contenidos

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: gimenezg63@gmail.com; subtilcarolina@gmail.com; candestancato@gmail.com

² El proyecto tiene por título “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, y es llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC): Gustavo Giménez (como director); Candelaria Stancato, Carolina Subtil, Clara Cacciavillani, Leticia Colafigli, Agostina Reinaldi, Mercedes Bosco, Laura Regis y Cristina Minhondo (hasta 2017), en calidad de investigadores principales.

³ Denominamos “saberes técnicos” a aquellos conocimientos de los cuales se pueden más o menos fácilmente derivar tecnologías; ello es, formas de o para hacer cosas /Feldman, 2004). En este caso, si la escritura conforma una tecnología de la palabra (Ong; 1987) los saberes técnicos son aquellos que permiten que los lectores y/o escritores desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

dominantes –aquellos que encabezan y titulan los capítulos– son predominantemente los *tipos de textos* y/o los *géneros del discurso*; otros contenidos referidos, por ejemplo, a las unidades gramaticales o a los procesos de lectura y escritura no aparecen organizando las unidades o capítulos del manual, sino que resultan subsidiarios de aquellos: se ubican generalmente al final del capítulo y nunca encabezándolo.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – saberes

Didactics of the Language and training of readers and writers. Old and new questions

Abstract

This work integrates the first developments of a research project linked to the field of language teaching that investigates what types of *technical knowledge* a new interpreter/writer requires to develop their task of interpreting and writing texts, and which of those knowledge and skills are proposed in the textbooks of Language and Literature. An attempt is made to understand how contents are contained in such materials that come specifically from linguistics as a discipline with others that are interdisciplinary (comprehension / interpretation of texts, production / writing of texts, etc.). In this sense, it advances in a first hypothesis: in the manuals analyzed, the explicit contents seem to be visibly ascribed to recognizable disciplines or subdisciplines of linguistics (linguistics or grammar of the text, pragmatics, studies on discursive genres, morphology, the syntax, the regulations, etc.). The dominant contents - those that head and title the chapters - are predominantly the *types of texts* and / or the *genres of discourse*; other content referred, for example, to the grammatical units or the reading and writing processes do not appear organizing the units or chapters of the manual, but are subsidiary to those: they are usually located at the end of the chapter and never heading it.

Didactics - language - teaching - manuals - knowledge

Introducción. Planteo del problema. Antecedentes

El presente texto tiene por objetivo presentar las líneas generales del proyecto “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares” que integramos un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y que se desarrolla en tres (3) líneas principales: la presente, que tiene por objetivo indagar y sistematizar de manera general cuáles son los paradigmas disciplinares o

líneas teóricas que dominan los manuales escolares de Lengua. La segunda que se propone reconocer específicamente cuáles son las vertientes disciplinares que alimentan el conjunto de conocimientos gramaticales que se transmiten en los manuales escolares de Lengua. La tercera que intenta interpretar si las tareas que se proponen a los alumnos y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular) promueven actividades “inmanentes” (es decir, reconocer, analizar o clasificar las unidades lingüísticas tal como hacen en buena medida los lingüistas o los estudiantes de lingüística) o si, en cambio, esas tareas son “trascendentes” es decir, se transforman en conocimientos técnicos que se reutilizan para resolver situaciones vinculadas a la comprensión o producción de lenguaje o textos.

Desde hace tiempo, quienes integramos este equipo nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares,⁴ intentando comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En los últimos años, particularmente, nos ha motivado analizar una cuestión que puede expresarse desde dos dimensiones o problemáticas ligadas entre sí:

- Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular).
- Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos.

Los manuales escolares

Los manuales escolares, en particular, han constituido un insumo básico para este y los anteriores trabajos de investigación de este equipo en tanto nos han permitido comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar; actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases; también, nos han posibilitado interpretar muchas imágenes y representaciones fuertes y acríticamente instaladas en el imaginario didáctico y profesional de muchos profesores.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, capacitación y trabajo escolar de los docentes, ha sido puesta de relieve en

⁴ Efectivamente, desde el año 2008 al 2013, se han desarrollado los siguientes proyectos: “Argumentar en la escuela media. Un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares” (2008-2009); “Discurso Argumentativo y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2010-2011); “Discursos de razonamiento y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2012-2013).

algunas investigaciones (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). En ese trabajo, pudo constatarse que los manuales escolares conformaron la fuente básica para que profesores y maestros comprendieran –en primera instancia– las novedades teórico-conceptuales que propusieron los nuevos lineamientos curriculares inaugurados tras la reforma educativa de los años de 1990 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que aprendieron acerca de los nuevos contenidos de enseñanza (los referidos a la gramática o la lingüística de los textos, la sociolingüística, la pragmática, la lectura, la escritura, etcétera) y lo que hacen con ellos en clase (a partir de los materiales de estudio, las actividades, los textos, las explicaciones) provinieron principalmente de los manuales escolares de sus disciplinas producidos por la industria bibliográfica (ya sea en las versiones para alumnos y/o para docentes).

Si consideramos, entonces, la reforma educativa y curricular de los años de 1990 como un verdadero “acontecimiento discursivo” (en términos de Foucault) en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003), los manuales escolares de circulación usual en las escuelas podrían conformar ese “espacio discursivo” que articula y aglutina discursos, prácticas, saberes y reglas que “bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias a un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003, p. 36).

Desde este punto de vista, comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave (no el único, por cierto) para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula. Los manuales se ofrecen, por tanto, como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

Numerosas investigaciones y estudios (Carlino, 2005; Giménez y otros, 2015, entre muchos) han demostrado también que parte de la responsabilidad del fracaso de los estudiantes en la escuela o la universidad, la tiene el desconocimiento de ciertos géneros típicos del discurso, en particular porque aquellos que circulan a menudo en las aulas ha sido “extrañado”, “enajenado” de sus características principales y/o “deformado” por los manuales escolares, sentándose así una notable diferencia entre los discursos por los que circula la ciencia en la “vida científica” (artículos, ensayos, ponencias, etc.) y los que circulan en la escuela. Otras investigaciones (Giménez, 2009; Fondacaro, 2015) han puesto de relieve la incidencia que tienen las propuestas didácticas de los manuales de ciencias en la experiencia y las dificultades de muchos alumnos para comprender textos científicos. En sentido coincidente, otros estudios han destacado que ciertas vacilaciones o dificultades para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes se vincularían con ciertas particularidades de las propuestas de interpretación y producción de textos de los manuales

escolares (Cacciavillani, Reinaldi y Maina, 2015; Colafigli, 2010, 2015; Giménez y Subtil, 2015; Stancato, 2015).

Por último, podríamos decir que la comprensión de los manuales permite también activar ideas y dispositivos de intervención didáctica. Siguiendo a Achilli (2000) consideramos que hay investigaciones que podrían encuadrarse en la categoría de “investigación formal” en el sentido de que colaboran en la comprensión de un campo de problemas y en el desarrollo de una disciplina, mientras que hay otras que podrían entenderse como “estudios exploratorios” en tanto se desarrollan con la intención de comprender una determinada situación para insertar allí una propuesta de intervención. Desde este punto de vista, este estudio adquiere ese doble sentido: no sólo nos permite comprender cómo son estos dispositivos de enseñanza de la lengua (los manuales) sino también nos abre la perspectiva para fabricar dispositivos alternativos para enseñar lengua (nuevas propuestas, actividades o materiales).⁵

Gramática y DL

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción –desde los años 1970/1980– de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello implicó una tarea revitalizadora que implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica anclado en el estructuralismo o el formalismo lingüísticos hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etcétera. La sensación de “estar más cerca” de un objeto real y en uso antes que de otro abstracto y formalizado produjo cierto entusiasmo en los profesores, aunque no menos desconcierto e incertidumbre por la inconmensurabilidad o “inabarcabilidad” de este nuevo continente teórico: nuevas teorías y nuevos objetos disciplinares que no habían formado parte de la formación inicial de los profesores (textos y/o discursos de todo tipo) llegaban y se proponían para ser enseñados, instalándose definitivamente en la agenda de la DL y en las prácticas de enseñanza.

A ese respecto, muchos autores han llamado la atención sobre las particularidades de los textos o discursos en tanto objetos disciplinares. Bernárdez (1995), por ejemplo, ha señalado que los textos son unidades de lenguaje que se comportan como objetos “naturales”, antes que formales o lógicos, y por lo tanto las nociones y teorías que dan cuenta de ellos están más cercanas a los objetos y teorías de las ciencias naturales dominadas por la inexactitud, lo provisional y lo aleatorio, antes que por la exactitud, el rigor y la universalidad de los objetos

⁵ En referencia a ello, cabe destacar que el estudio de la enseñanza del discurso argumentativo en los manuales escolares desarrollado por este equipo durante los años 2009 y 2013 recaló finalmente en el diseño de una propuesta de enseñanza alternativa para la argumentación (Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela) que está disponible en acceso abierto en el Repositorio Ansenúza de la FFyH (<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>).

y las ciencias formales. Los textos y los discursos, por ser precisamente unidades “de uso”, no responden a patrones de exactitud o regularidad ni en sus formas ni en sus comportamientos sino a tendencias o probabilidades. El sentimiento de enseñar a manipular “objetos reales y/o naturales” (textos y discursos reales, correspondientes a géneros discursivos de la vida social, producidos en contextos reales y tras intenciones reales) más cercanos a la experiencia lingüística de los hablantes en general, y de los estudiantes en particular, antes que a analizar “elementos abstractos e invenciones formales” (sintagmas, morfemas, etc.) invadió rápidamente la DL, tras años de instrucción planificada en el reconocimiento y análisis de unidades estructurales. Ese pasaje de la “lengua” al “habla” motivó en la DL la exploración de teorías y campos novedosos que se abren en un extenso y casi inabarcable abanico, y generó no pocos debates acerca de qué categorías o teorías acompañan de manera más significativa el aprendizaje y la formación lingüísticos, y cómo transponerlas al campo de la enseñanza.

Ahora bien, el pasaje desde un número relativamente acotado de teorías (la normativa lingüística, la gramática tradicional o de corte estructural y/o sus subdisciplinas –morfología, sintaxis, semántica, etcétera) hacia un campo múltiple, diversificado y atravesado de cuestiones tanto lingüísticas como extra o translingüísticas (los estudios sobre los textos y los discursos) llevó a tomar conciencia sobre la necesaria interdisciplinariedad y heterodoxia que debía asumirse: las cuestiones de los textos o discursos no están referidas en un cuerpo homogéneo de teorías, sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio. Ello generó no poca incertidumbre, zozobra o desconcierto aun hoy visibles en el discurso de los profesores implicados y en ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etcétera).

En ese contexto particular, la gramática (disciplina tradicional si las hay en el dominio de la DL) ha quedado en un lugar vacilante: tras cierta sensación que parece ampliamente compartida de su validez como objeto de enseñanza (“es necesario enseñar gramática”) todavía no ha experimentado la necesaria transformación y/o refuncionalización para ser reinsertada en un nuevo contexto didáctico: la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos. Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002, 2009; Gaspar y Otañi, 2000; Otañi y Gaspar 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos necesarios, disponibles y compartidos entre los profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reoriente hacia la formación de mejores lectores y escritores.

DL. Nuevas y necesarias preguntas

En esta tensión entre tradiciones lingüísticas que intentan mostrar objetos claros y precisos, fácilmente reconocibles y clasificables como las morfemas y los sintagmas,

dominantes en la escuela por cierto a partir de la enseñanza explícita de la morfología y la sintaxis, y otras que reconocen la definitiva variabilidad e inestabilidad de esos objetos cuando se cruza el umbral estructural de la oración y se ingresa al universo del lenguaje en uso (los textos y discursos), se abre un camino más que significativo –a nuestro juicio– de preguntas para pensar la DL. Entre muchas otras, hay algunas que nos interesan particularmente y que han motivado este proceso de trabajo:

- Qué tipo de objetos lingüísticos y de qué procedencia se transponen en el terreno escolar (al menos los visibles en los manuales escolares).
- Qué relación guarda el conocimiento que construyen las mismas teorías lingüísticas (conocimiento “especializado”) con lo que los hablantes o productores de lenguaje ya saben por ser usuarios del lenguaje (conocimientos intuitivos y/o vulgares).
- Qué tipo de articulación puede advertirse entre los conocimientos lingüísticos propuestos por los manuales (en particular los que se adscriben al campo de la gramática) y las prácticas lingüísticas de los estudiantes: comprender y producir mensajes y textos, tanto orales como escritos.

Estas preguntas permiten avanzar en una vieja discusión sobre la enseñanza o lo que se enseña y para qué se lo hace, y que se tensa entre dos polos: comprender para explicar cómo es o funciona algo o comprender algo para saber y poder usarlo. Seguramente, la distinción no podría presentarse en términos excluyentes pero sí en una gama que enfatice uno u otro punto de la oposición. En uno de los polos, podría afirmarse que la enseñanza debe proponer modelos explicativos claros y universales para explicar sobre todo cómo es el mundo (o alguna parte de él) o por qué es así y no de otra manera; en el otro polo, se defiende la idea de que, antes que nada, la enseñanza debe proponer o enseñar procedimientos y técnicas para intervenir en el mundo y aprender de él mientras se lo hace.

Esta discusión es filosófica o pedagógica en su formulación misma y, respecto al lenguaje, toma un sentido más que interesante: se enseña lengua para comprender cómo es el lenguaje o el sistema lingüístico y desarrollar un conocimiento más especializado (tal como lo hace el lingüista) o se enseña la lengua para formar en técnicas efectivas de producción (tal como hacen los mejores y más competentes lectores y escritores) y/o mejorar lo que “ya se hace” (comprender, escribir, narrar, explicar, opinar, etcétera), articulando los conocimientos “viejos” (los de los hablantes) con los nuevos (los de la enseñanza).

Teoría y técnica

Daniel Feldman (1999) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías:

Algunas teorías influyen en la práctica porque permiten derivar tecnologías. Otras son ‘iluminadoras’ y mediante ellas los agentes mejoran su práctica

porque pueden decidir cursos de acción basados en la nueva comprensión alcanzada. En ambos casos la teoría '(...) no orienta, dirige o alimenta nuestra práctica, si no es a través de nuestras intenciones. Pero no cualquier teoría expresa nuestras intenciones. Sólo nuestras teorías normativas o los aspectos normativos de nuestras teorías' (Feldman y Palamidessi, 1995). (p. 9)

Desde la perspectiva que establece el autor y en el plano de la DL específicamente, podríamos pensar que de algunas teorías lingüísticas se pueden derivar más efectivamente algunas tecnologías mientras que otras permitirían comprender mejor el lenguaje, potenciar y sistematizar los propios conocimientos sobre él, aunque no derivar inmediatamente técnicas primarias para su uso. Podrían encuadrarse en el primer tipo, aquellas teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares de los objetos lingüísticos; teorías, por ejemplo, sobre las formas de los textos, sobre los tipos de enlaces lingüísticos, sobre la retórica argumentativa, etcétera, podrían derivarse claramente en técnicas para la composición de textos, técnicas para asegurar la cohesión entre párrafos de un texto o técnicas para argumentar de manera más convincente, entre otras. Otro tipo de teorías, en cambio, mejoran sin dudas nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero solo indirectamente permiten derivar en técnicas de uso de la lengua; las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, por ejemplo, o las que plantean la relación entre los textos y su situación comunicativa permiten comprender con más claridad la dimensión social o comunicativa del lenguaje, aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje o situarlo significativamente en un contexto porque ya lo hace cualquier hablante cuando lo usa y no habría forma de que no lo haga al hablar, leer o escribir.

En resumidas cuentas, hay teorías que permitirían articular y sistematizar los conocimientos nuevos con los dados, los especializados con los ordinarios, y ponerlos en disponibilidad para “hacer mejor lo que se hace con el lenguaje” (una tecnología para su buen y/o mejor uso); otras teorías, en cambio, potenciarían la comprensión de la complejidad del lenguaje y solo indirectamente fundamentarían decisiones para su uso.

Estas reflexiones, entonces, entre las teorías o la procedencia disciplinar de los contenidos que se enseñan y lo que se hace con ellos en los procesos de su transposición didáctica es lo que ha alimentado nuestro interés por estudiar lo que al comienzo decíamos: estudiar qué teorías han recalado con mayor fuerza en el campo de la DL, qué suerte ha corrido particularmente la enseñanza explícita de la gramática en la escuela y cómo se articulan o proyectan los contenidos que se enseñan o proponen con las prácticas de aprender a leer y escribir textos.

Acerca de este estudio. Primeras conclusiones

El trabajo de la primera etapa de este proyecto y del que damos cuenta en este texto adquiere cierto sentido casuístico: comprender cómo se propone la enseñanza de contenidos

gramaticales en dos manuales de amplia difusión,⁶ partiendo de las siguientes categorías o preguntas que se complementan con las de los trabajos de las otras colegas del equipo.

Partimos, entonces, de las categorías arriba presentadas:

- Conocimientos descriptivos (aquellos que describen el objeto y dan cuenta de cómo es o funciona) en oposición a conocimientos técnicos (aquellos que sirven para hacer cosas con ellos, para usarlos para algún fin u otra cosa diferentes a sí mismos, y que se ponen a disposición para resolver “problemas prácticos”).
- Conocimientos especializados (los propios del analista del lenguaje, el lingüista o gramático) en oposición a los conocimientos comunes o no especializados (aquellos que son propios de los usuarios-hablantes/escritores- pero pueden no tener el mismo nivel de definición o precisión de los primeros).

A partir de esas categorías nos preguntamos principalmente en esta primera etapa:

- Qué contenidos “dominan” o son hegemónicos en los manuales escolares (se enuncian como contenidos-eje encabezando los capítulos o son “títulos de 1° nivel” en ellos).
- Cuál es la procedencia disciplinar de esos contenidos-eje.

A partir del análisis exhaustivo de los índices y los capítulos de ambos manuales, surgen las primeras y siempre provisionales conclusiones:

1. Los contenidos de enseñanza propuestos por el manual, parecen adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etcétera.
2. Los “contenidos centrales” (aquellos que engloban a los restantes y que le dan nombre a los capítulos) son predominantemente los géneros del discurso: el texto dramático, el instructivo, la leyenda, el texto expositivo, la poesía, la adivinanza, el cuento maravilloso, el cuento realista, el cuento fantástico, la noticia, etcétera (en 1° instancia) y/o los tipos de textos (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo-expositivo) (en 2° instancia).
3. Los géneros discursivos constituyen las unidades o contenidos que más visibilidad tienen en tanto titulan la mayoría de las veces o son el eje de desarrollo de los distintos capítulos.

⁶ Aprendamos Lengua 1 (Edit. Comunicarte) y Logonautas. Prácticas del lenguaje 1 (Edit. Puerto de Palos).

4. Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales; se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.
5. La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales.
6. Contenidos del tipo “expresiones o construcciones para afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas” o “formas verbales para expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará” no forman parte de la agenda de enseñanza dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos.
7. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no encabezan ni dan título a los capítulos o unidades; muchas veces ni siquiera están enunciados como contenidos en el índice sino que se los encuentra en el interior a la manera de “taller de” o “actividades para”.
8. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo) pero poco o casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor).
9. Los índices suelen dar cuenta de los contenidos centrales, los efectivamente jerarquizados (tipos de textos, géneros discursivos, etcétera) pero no siempre de contenidos menores o articulados con estos (reflexiones o actividades para producir o comprender textos) que se encuentran en el desarrollo de los capítulos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Albano, S. (2003) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Alvarado, M. (2001) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bernárdez, E. (1995) *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Anaya-Spain.
- Cacciavillani, C.; Reinaldi, A. y Maina, M. (2015) La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, 6, 7 y 8 de Agosto de 2015.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charolles, M. (febrero 1999) Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso. *Langue Francaise*, 121, pp. 76-116.
- Ciapuscio, G.E. (2002) El lugar de la gramática en la producción de textos. Simposio Internacional ‘Lectura y escritura: nuevos desafíos’. Vol. 17, p. 103. Mendoza, Argentina. Disponible en: www.educ.ar/recursos/91290/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-produccion-de-textos?coleccion=91702
- Ciapuscio, G.E. (2009) Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *Alfabetización Inicial*, 183.
- Colafigli, L. (2010) Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado, inédito.
- Colafigli, L. (2015) Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, inédito.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilio Ferreiro*. México: Fondo de cultura Económica.
- Gaspar, M. & Otañi, L. (1999) *El gramaticario*. Buenos Aires: Cántaro.
- Gaspar, M. & Otañi, L. (2000) *La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giménez G. y Subtil C. (2015) Enseñar a argumentar en la escuela. un estudio a través de los manuales escolares. Revista *Cuadernos de Educación*. N° 13, año XIII. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492>
- Giménez, G. (2009) Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. Revista *Cuadernos de Educación* n° 7, año VII, Córdoba. Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”. UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/783/738>

- Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (2015) (comp.). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Ansenusa, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2005) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Ferryra Editores y FFyH.
- Herrera, G.; Alterman, N. y Giménez, G. (2004) Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Otañi, L. & Gaspar, M. (2001) Sobre la gramática. Alvarado, M.(comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Otañi, L. & Gaspar, M. (2002) “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 4, No. 5).
- Stancato, C. (2015) La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende. Tesis de Posgrado, inédito.

Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña?

Agostina Reinaldi¹
Cristina Minhondo
Mercedes Bosco

Resumen

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Este proyecto indaga qué tipos de saberes técnicos requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En ese marco, se constituye una línea de indagación particular que pretende analizar si las actividades que los manuales proponen, y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular), promueven actividades ‘inmanentes’ (reconocer, analizar, describir, clasificar, etc. categorías lingüístico-gramaticales) o si esas tareas intentan reutilizar esos conocimientos para interpretar o producir textos. El objetivo es comprender si los aprendizajes lingüísticos que proponen los manuales podrían constituirse en saberes ‘técnicos’ en tanto sirven ‘para hacer otras cosas’ con ellos: escribir, dar un efecto de sentido a los textos, definir parámetros de revisión-corrección de los textos propios o ajenos, definir pautas de reescritura, etc.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – saberes

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: agosreinaldi@hotmail.com; cris_minhondo@hotmail.com; mercedesbosco@hotmail.com

Learning language and reading and writing texts: Why do we teach what we teach?

Abstract

This paper shows the first developments of the research project “Technical knowledge on language for the training of novel interpreters and writers. A study based on the treatment of discursive and grammatical topics in school textbooks”, composed of researchers of the School of Letters, FFyH (UNC). This project investigates what types of technical knowledge a novel interpreter / writer requires to develop their task of interpreting and writing texts, and which of those knowledges are offered in the Language and Literature manuals that circulate in the schools.

This is a particular line of inquiry that aims to analyze whether the activities that the manuals propose and that combine linguistic knowledge in general (or grammar, in particular) promote ‘immanent’ activities (recognizing, analyzing, describing, classifying, etc. linguistic - grammatical categories) or if those tasks try to reuse that knowledge to interpret or produce texts. The objective is to understand if the linguistic learnings proposed by the school manuals could be constituted in ‘technical’ knowledge as they serve ‘to do other things’ with them: write, give a meaning effect to the texts, define parameters of revision-correction of the own texts or others, define patterns of rewriting, etc.

Didactic - language - teaching - manuals - knowledge

Introducción

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En este caso en particular, nos propusimos construir y ejecutar diversas acciones para ingresar e interpretar los libros de texto bajo estudio. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulada con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los/as lectores/as y escritores/as).

En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”. Siguiendo a Feldman (2004), denominamos como “saberes técnicos” a aquellos conocimientos de los cuales se

pueden derivar tecnologías; ello es, formas de o para hacer cosas. En este caso, si la escritura conforma una tecnología de la palabra, los saberes técnicos son aquellos que permiten que los lectores/as y/o escritores/as desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

Principalmente, nos interesamos por dos cuestiones: por un lado, el modo en el que se incluyen los conocimientos lingüísticos en los manuales escolares de Lengua y Literatura para todos los años del Ciclo Básico en una misma línea editorial; por otro lado, la manera en se construyen o aparecen los contenidos propiamente gramaticales en un manual de un solo año del Ciclo Básico. Esta variación en los modos de ingreso a los manuales escolares en estudio, organizados como casos A y B,² apunta a no generar una mirada cerrada ni forzada, pero también a delimitar un orden en el abordaje.

Gramática y actividades escolares. Análisis de casos desde los manuales escolares

A continuación, expondremos sintéticamente los principales resultados de la indagación desarrollada hasta el presente.

1. Caso A

Nos propusimos particularmente reconocer qué articulaciones se establecen entre ciertos conocimientos lingüísticos y los procesos de escritura y de lectura, específicamente en relación con la argumentación. Nos preguntamos entonces de qué manera ocurre la progresión y secuenciación de los aprendizajes lingüísticos previstos para el alumno de un año al otro, al escribir y leer argumentaciones. En este sentido, indagamos si las actividades propuestas contribuyen a la complejización de estos procesos, es decir, si redundan en la conformación de saberes técnicos para leer y escribir mejor.

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas del uso espontáneo del lenguaje y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata. Enseñar este tipo de textos presupone formar para la lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana con el objetivo de que los/as estudiantes puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etcétera.

De este modo, nos preguntamos cuál es la función que se le otorga a la enseñanza del contenido gramatical, qué contenidos se seleccionan y cómo se vincula ese contenido con las unidades previstas para el desarrollo del tema “argumentación” en cada curso.

² Se trata, efectivamente, de dos series de manuales escolares de Lengua para el Ciclo Básico (es decir, 6 ejemplares) correspondientes a dos editoriales de amplia tirada nacional y circulación escolar: *Logonautas. Prácticas de Lenguaje, Puerto de Palos. 2015* (caso A) y *Lengua y Literatura II (Prácticas del Lenguaje) y Gramática Y Normativa II, Serie Nuevas Miradas, Tinta fresca. 2015* (caso B).

El manual divide cada una de sus unidades en los siguientes apartados: textos para... (disfrutar, estudiar o participar); prácticas discursivas; gramática en uso; prácticas del escritor; especialista logonauta. En primera instancia, a partir de esta clasificación es posible observar que la gramática no es criterio ordenador de las unidades, sino que se incluye en una mayor definida por el tipo de texto. Por otro lado, es significativo que aparezca escindida de las prácticas de escritura y de las prácticas discursivas, al menos en principio tomando sólo su nomenclatura.

En función de lo ya mencionado, se seleccionaron para el análisis las unidades que se inscriben dentro de “**Textos para participar**”. Para cada una de estas unidades didácticas se corresponden determinados contenidos lingüísticos explicitados en el apartado “Gramática en uso”, tal como se detallan a continuación siguiendo el índice:

Primer año

Unidad 6: La argumentación

Gramática en uso: construcción sustantiva, modificadores del núcleo sustantivo

Segundo año

Unidad 2: La crítica de espectáculos y la reseña literaria

Gramática en uso: El pronombre. El pronombre en función sustantiva y adjetiva.

Unidad 5: La carta de lector y el artículo editorial

Gramática en uso: La oración. La oración bimembre. La oración unimembre. Los verbos impersonales.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: El adverbio. Los circunstanciales. El predicado subjetivo obligatorio. El predicado subjetivo no obligatorio.

Tercer año

Unidad 2: Los textos de opinión

Gramática en uso: Los pronombres (personales, posesivos, demostrativos) Usos del pronombre se. Las formas personales y no personales en los textos de opinión.

Unidad 5: La entrevista

Gramática en uso: La oración. La proposición. La oración compuesta. La oración compuesta por coordinación. La oración compleja por subordinación. Clases de proposiciones subordinadas. Los relacionantes y los incluyentes.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: Las preposiciones subordinadas sustantivas. La función término de complemento. Las funciones de la subordinada sustantiva de términos. Las proposiciones adjetivas: confusiones frecuentes.

Siguiendo un análisis estrictamente taxativo, y a pesar de que la titulación de lo gramatical refiere al uso, la única en la que se vinculan los contenidos gramaticales en relación

a la producción de un texto es aquella que postula “Las formas personales y no personales en los textos de opinión”, siendo los demás elementos contenidos autónomos, es decir, contenidos gramaticales desvinculados de la especificidad del discurso argumentativo.

De la lectura del índice, recorrido a lo largo de todo el ciclo, se desprende además la coincidencia en la selección del contenido de *sintaxis* de manera predominante para el trabajo con determinado tipo de texto. Se observa una secuenciación desde la oración simple, luego la unimembre e impersonal y, finalmente, se incluye a las coordinadas y las subordinadas.

Nuestra pregunta de investigación se orientó a interpretar alguna relación entre la selección de esos contenidos gramaticales y/o sintácticos con el tipo de texto-objeto de enseñanza (la argumentación); además si los contenidos gramaticales funcionan como herramientas para la lectura o escritura de textos argumentativos.

La secuencia que se repite en todos los casos es la siguiente: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Las oraciones propuestas para el análisis, si bien en su contenido refieren a temáticas de la unidad, solo se analizan estructuralmente. En este sentido, el contenido se convierte en una excusa para el análisis de las construcciones. Por ejemplo, se proponen oraciones del tipo “Los artículos de opinión reflejan los problemas de la gente” para ejemplificar la construcción sustantiva o bien “La argumentación, género discursivo de larga tradición, es muy importante para los políticos”, para solicitar el análisis del sujeto. En otras palabras, el discurso argumentativo ingresa como contenido explícito de las oraciones bajo análisis, pero la dominancia del trabajo sigue siendo la descripción sintáctica y estructural de estas unidades sin articulación alguna con la interpretación y producción de argumentaciones.

En cuanto a las actividades, predominan aquellas de *reconocimiento* y de *aplicación* de los contenidos gramaticales desarrollados. Por ejemplo, ante el tema de las construcciones sustantivas (En Logonautas 1) se propone: *-completen con una aposición; -analicen los sujetos; -copien y unan con flechas expresiones equivalentes; -escriban una oración; -determinen a qué sustantivos modifican los adjetivos resaltados; -escriban tres temas para una carta de opinión que incluyan dos modificadores directos y una aposición*. Sólo en el último caso se establece un vínculo directo con la producción de la tipología bajo estudio (el discurso argumentativo) aunque sin constituirse en un “saber técnico”, es decir, en un contenido que oriente la interpretación o la producción de un texto argumentativo. No se ofrece, por tanto, una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

En otros ejemplos de actividades en las que se presenta un ejercicio de escritura textual (y no oracional) se repite la misma vinculación entre uno y otro contenido, el oracional y el discursivo, antes presentada: una conexión puramente externa según la cual el discurso argumentativo (publicidad, reseña o artículo de opinión) constituye una mera excusa para aplicar el conocimiento gramatical de predicativos, pronombres y oraciones impersonales. A modo de ejemplo, se consignan algunas de ellas:

- “Escriban una publicidad sobre un alimento balanceado para gatos. Para destacar las virtudes del producto, deben: dibujar la bolsa, inventarle un nombre e **incluir** dos predicativos (adjetivo, construcción preposicional) y un circunstancial de modo” (Logonautas 2, unidad 8)
- “Escriban una breve reseña de su película o programa de televisión preferido, en la que **incluyan** pronombres en función sustantiva y adjetiva” (Logonautas 3, unidad 2)

En el apartado “Prácticas del escritor”, que cierra cada unidad, no se ofrecen reflexiones ni indicaciones sobre los conocimientos vistos para la producción de textos. De este modo, los conocimientos gramaticales no se traducen en un “saber hacer” que pueda utilizarse como herramienta para futuras producciones. Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un texto argumentativo. Un conocimiento gramatical que no resulta fértil ni central para este tipo de texto en particular (se podría utilizar de la misma manera con cualquier otro tipo de texto), sino que acompaña externamente y “se adosa” a un contenido textual.

2. Caso B

Cabe destacar, en primer lugar, que el manual está organizado materialmente en dos volúmenes, cada uno con su título, lo cual indica la pertenencia de los conocimientos a distintos campos. Uno, *Lengua y Literatura II* (Prácticas del lenguaje), y el otro, *Gramática y Normativa II*. A simple vista, sabemos que nos encontraremos con contenidos pertenecientes al campo de la Lingüística en general, junto con contenidos literarios, en el primero, y más específicamente de Gramática y de Normativa (clases de palabras, sintaxis, reglas ortográficas, puntuación, etc.), en el segundo. Esto da cuenta de que los campos están diferenciados, separados materialmente, pero no necesariamente escindidos a primera vista. Ahora bien, el volumen de Gramática y Normativa es más pequeño (en cantidad de páginas y en el tamaño general del objeto libro), y tiene la estética de una carpeta de actividades, con lo que se vislumbra un matiz absolutamente práctico: cada hoja tiene los ojajillos para anexas a carpeta tamaño Rivadavia, y presenta, en el margen, un rótulo para completar con nombre del alumno, curso y fecha.

Al explorar los índices, nos encontramos con que en el volumen de Lengua y Literatura también se incorporan contenidos propios de Gramática y de Normativa, aunque cabe destacar que esta incorporación se da siempre al final de los capítulos, y no específicamente en todos ellos. Estos contenidos en el índice están, a veces, acompañados de su vinculación con otros temas; por ejemplo, precedidos o seguidos de las palabras “usos”, “estilos”, “posición”, “información”, “subjektividad”, etc. Otras veces, aparece el contenido *puro*, sin agregados, por ejemplo, “paréntesis, raya y coma”, “la construcción sustantiva”, “los tiempos verbales”, etc. Resaltemos aquí que los capítulos están organizados desde un tipo textual o un subgénero literario. Cada capítulo lleva ese título (“El cuento de humor”, “Los textos periodísticos”, “El

cuento popular”, “Los textos expositivos”, etc.) y en torno a ese contenido se agrupa el resto, incluidos los gramaticales. Como en el caso anterior, la dominancia temática va de la mano siempre de una unidad textual o discursiva que subordina los contenidos gramaticales.

En cuanto al volumen de Gramática y Normativa, el índice presenta esas dos partes bien diferenciadas; cada una ocupa una mitad del manual y además está delimitada por un color distintivo en los márgenes. Los temas del índice son específicos de estos dominios; no se evidencian títulos sugestivos, lúdicos o relacionados con otros campos, sino que supone más bien una lista de los contenidos despojados.

Si tomamos por caso algunos de sus capítulos, podemos observar que el primero de estos, titulado “El cuento de humor”, se organiza a partir de un corpus de cuentos de autores variados. Cada uno de estos cuentos está seguido de largas guías de actividades que ponen en juego la lectura comprensiva, la interpretación y algo de producción. Entre medio de las actividades y en los márgenes, se intercalan recuadros con conceptos y rasgos propios de estos textos. Recién en el segundo texto aparece una actividad con un contenido propio de la gramática: los tiempos verbales. La actividad solicita que se observen algunos extractos del cuento y se reflexione acerca de la oscilación entre el presente y los pretéritos, con el objetivo de evidenciar qué efecto de sentido produce este cambio en el posicionamiento del personaje en el relato. En la página siguiente, un recuadro sintetiza para qué se usan los tiempos verbales en la narración. Se presenta una actividad de identificación y extracción, de un texto, de ejemplos de esos usos de tiempos verbales. Luego, se propone una actividad de producción de una anécdota graciosa, organizada como un proceso de toma de decisiones, entre las que figura la elección de los tiempos verbales según aquello que se vaya a narrar. En el margen de la hoja, aparecen los usos del punto y de la coma, pero sin incluirse como actividades dentro de la anterior. En este capítulo no se incorpora de manera explícita ningún otro contenido lingüístico-gramatical específico.

Por otra parte, en el Capítulo 2 titulado “Los textos periodísticos”, es posible encontrar diversos recuadros en los márgenes que sintetizan conceptos de algunos contenidos gramaticales. Todos ellos se presentan desde la manera en que aparecen en textos periodísticos diversos (crónica, noticia, entrevista, solicitada), pero no se propone allí mismo una actividad que fomente su uso o la producción textual que los ponga en práctica. Sí hay, en principio, actividades de *reconocimiento*. Entre esos contenidos, se encuentran los tiempos verbales (específicamente diferenciados en la narración y en la descripción dentro de los textos periodísticos), el uso de las comillas (para distinguir el estilo directo y el indirecto en la inclusión de voces en estos textos), la oración unimembre (cómo aparecen las construcciones nominales en los paratextos de los textos periodísticos). Es posible hallar una actividad de producción para aplicar el uso de tiempos verbales y la cronología, pero no está organizada como proceso, ni orientada (sólo se indica transformar una noticia en una crónica, narrando los hechos de los paratextos en forma cronológica). Luego, se amplía esa actividad con la solicitud de incorporar testimonios, poniendo en práctica los usos adecuados de la puntuación en los estilos directo e indirecto. En la página final de cada capítulo, se propone

una actividad orientada a la motivación de la lectura de literatura, sin contenidos específicos del capítulo. En la página final del Capítulo 2, hay una actividad de lectura de literatura que hace hincapié en la puntuación en relación con la lectura expresiva en voz alta, el énfasis y los tonos. Sin embargo, esa actividad tampoco está del todo orientada y es bastante libre.

Considerando la sección de Gramática del volumen, esta se subdivide en tres: las palabras, las oraciones y los textos. Esto demuestra que los contenidos se dan de lo micro a lo macro o, si se quiere, desde los niveles “más simples” que van constituyendo niveles más complejos. El primer contenido es el sustantivo como categoría gramatical. Todos los ejercicios apuntan al *reconocimiento* y la *clasificación* de los sustantivos según taxonomías tradicionales que están claramente presentes y explícitas, y dominan las actividades. La producción es de palabras sueltas, por derivación, por lo que no se propone la producción textual.

Por otro lado, el primer contenido de la parte de Normativa es la puntuación. En este caso, es posible encontrar más variación en el tipo de actividades. Hay algunas de *reconocimiento* y *justificación*, y otras que proponen *producción*, pero desde la reescritura y la transformación de textos ya armados, aplicando los usos correctos de la puntuación (no se evidencian producciones personales completas).

Conclusiones

Del análisis del corpus seleccionado desarrollado hasta el momento, podemos concluir provisoriamente:

1. Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de gramática para novatos” que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares.
2. Pareciera, por tanto, que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de “conocimientos técnicos”; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los y las lectores/as y escritores/as a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero no necesariamente ayudarlos a resolver problemas prácticos que los y las lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

3. Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramatical son escasas o están ausentes en los manuales. Por ejemplo: reflexionar junto con el profesor (escritor “avanzado”) acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres (entre otros, nominalizar para impersonalizar, para darle cierta fisonomía a los enunciados, para lograr algún efecto especial en la recepción, etc.); o “manipular” una categoría (transformarla una y otra vez en el mismo contexto) para analizar y comparar con el conjunto de escritores/as noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.
4. Las unidades o secciones del manual destinadas a la enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las “unidades menores” (oraciones, palabras, etc.) y de las “unidades mayores” (textos, discursos, etc.).
5. Los textos o discursos aparecen solo como “entornos lingüísticos” (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre “identificar oraciones sueltas” e “identificar oraciones que están integradas en un texto”.
6. En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para “corregir” algunas imperfecciones de los textos, más que como un “dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro”; en el mejor de los casos, aparece como un *dispositivo técnico* para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

Cacciavillani, C.; Reinaldi, A. y Maina, M. (2015, agosto) *La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, Argentina. (No publicado).

Cassany, D. (1991) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Colafigli, L. (2010) Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado. Córdoba: FFyH. (No publicado).
- Colafigli, L. (2015) Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, Córdoba: FFyH. (No publicado).
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015) Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación*. N° 13, año XIII. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Giménez, G. (2009) Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación Año VII*, N° 7, Córdoba: Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon”. U.N.C.
- Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (comp.) (2015) *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Ansenusa, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. (2005) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Ferreyra Editores y FFyH.
- Stancato, C. (2015) *La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende*. Tesis de Posgrado, Córdoba: FFyH. (No publicado).

Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias

Clara Cacciavillani¹
Leticia Colafigli
Laura Regis

Resumen

Este trabajo ofrece los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares” (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Indaga qué tipos de saberes técnicos² requiere un intérprete/escritor novel para interpretar y escribir textos, cuáles son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas y bajo qué adscripciones disciplinares. Hasta el momento, se observa que dichos contenidos responden a los insumos teóricos de la gramática textual. La gramática oracional se articula con ejercicios de reconocimiento de categorías. Los procesos de leer/interpretar o escribir/producir textos se articulan con aprendizajes en torno a los textos y discursos (gramática o lingüística textual), y no tanto con otro tipo de categorías (palabra, oración). Hay poca articulación entre la gramática de los textos y de la oración con los procesos de lectura y escritura.

Didáctica – lengua – enseñanza – manuales – gramática

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. CE: cacci Clara@hotmail.com; leticolafigli@gmail.com; lauregis@hotmail.com

² Conocimientos de los que se pueden derivar tecnologías, formas de/para hacer cosas (Feldman, 2004). Si la escritura es una tecnología de la palabra (Ong; 1987), los saberes técnicos son los que permiten que lectores y/o escritores desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

Language Didactics, Training of Readers and Writers and Grammar Teaching: A Map of Identifications, Vacillations and Absences

Abstract

This work offers the first developments of the research project “Technical knowledge about language for the training of new interpreters and writers. A study based on the treatment of discursive and grammatical topics in school textbooks” (FFyH, UNC). It investigates about what types of technical knowledge³ requires a new interpreter / writer to interpret and write texts, which types of technical knowledge are provided in language and literature manuals that circulate in schools and under what disciplinary adscriptions. So far, it can be seen that those contents respond to the theoretical supplies of textual grammar. Sentence grammar is articulated with category recognition exercises. The processes of reading/interpreting or writing/producing texts are articulated with learning about texts and discourses (grammar or textual linguistics), and not so much with other types of categories (word, sentence). There is little articulation between the grammar of texts and sentences with the processes of reading and writing.

Didactics – language – teaching – textbooks - grammar

Introducción. Planteo del problema

En una indagación reciente⁴ realizada por los autores de esta ponencia y su equipo de trabajo, se recuperaron los siguientes tópicos que exponemos de manera sintética a manera de presentación de nuestro trabajo:

- La reforma educativa y curricular de los años 90 significó un verdadero acontecimiento discursivo en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003). En el caso particular de la didáctica de la lengua (DL) y el campo de prácticas de enseñanza del lenguaje (EL) se generaron una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía había provocado produciendo cierto estado

³ Knowledge from which technologies can be derived, ways of / to do things (Feldman, 2004). If writing is a technology of the word (Ong; 1987), technical knowledge is what allows readers and / or writers to develop their work with mastery of what they do.

⁴ Giménez y otros: “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”. Proyecto SeCyT-UNC 2014-2015.

de tensión y fragmentación del campo de la DL. En tanto acontecimiento discursivo, la mencionada reforma educativa permitió organizar esa serie de prácticas y enunciados, hablados y escritos, que desde tiempo atrás venían pugnando por cobrar centralidad tanto en la DL como en la EL.

- En ese acontecimiento discursivo como señalamos a la reforma educativa, los manuales escolares producidos por la industria editorial y de circulación usual en las escuelas determinan desde entonces buena parte de lo que los profesores seleccionan para enseñar y la manera en que lo hacen. Por tal motivo constituye, desde esta perspectiva que siguen las reflexiones de Foucault- un espacio discursivo, es decir, “un lugar lógico de articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003, p. 36).
- Ese espacio discursivo conformado por los manuales escolares que emerge visible y sólido tras la reforma educativa expresa un cuerpo también visible de tensiones entre cuestiones de distinta índole; entre ellas, una tensión en la naturaleza misma de los objetos lingüísticos que se proponen para su enseñanza. Esta tensión está dada entre algunos objetos que obedecen a una perspectiva estructural o formalizante en los estudios sobre el lenguaje y otros que responden a una epistemología pragmática que focaliza la variabilidad y/o historicidad propia del lenguaje. Podríamos decir, entonces, que el acontecimiento discursivo expresado por la reforma educativa argentina de los años de 1990 puso en tensión dos epistemes ciertamente opuestas: una que focaliza aspectos estructurales, componenciales u organizativos del lenguaje tanto superficiales como profundos, de carácter más o menos formal o formal-cognitivo, y otra que asume la contingencia y el caos propio de los objetos naturales o sociales.
- En el terreno de la DL se asentaron con mayor fuerza las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los textos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1980, 1988, 1990, 1995; Adam, 1997), ganando visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad constitutiva de estos objetos ya que los textos o discursos son básicamente unidades culturales inestables sometidos a la dispersión inherente de la praxis humana (Bajtin, 1997; Bernández, 1982; Halliday, 1982; Hassan, 1972). Aun cuando ha cambiado visiblemente la agenda de la DL las perspectivas dominantes en la EL ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas estructurales o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.

- En ese cruce de diferentes lógicas disciplinares –por un lado, una que podríamos llamar provisoriamente estructural y formalizante, interesada por los aspectos normativos o regulares del lenguaje y otra que podría denominar también provisoriamente pragmática/funcional interesada más que todo en el lenguaje como praxis cultural y semiótica- interesa preguntarnos qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de viejas y nuevas agendas en la EL: la gramática. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa sigue siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores).
- En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”, es decir un conocimiento sobre “formas o procedimientos para que los hablantes, lectores o escritores puedan hacer cosas con el lenguaje”.

Gramática y enseñanza de la lengua: Discusiones actuales

En un ilustrativo texto María Pilar Gaspar y Laiza Otañi (2001) señalan la particular historia que la gramática ha tenido como objeto de conocimiento y enseñanza escolar.

Sin dudas, la historia de la gramática y la enseñanza de la lengua nace signada por el deslumbramiento mismo de la lingüística moderna frente a la constitución del sistema de la lengua como objeto excluyente de estudio. La atención dominante sobre las unidades y niveles que articulan la estructura de la lengua llamaron la atención no solo de investigadores y estudiosos del lenguaje durante buena parte del siglo XX sino también de didactas y profesores. Durante buena parte de su historia el conocimiento inmanente del sistema lingüístico en la versión que fuere (lógico-tradicional o estructuralista moderno) se impartió como conocimiento legítimo en las escuelas argentinas.

Ese deslumbramiento por la gramática y lingüística científicas tuvo su particular versión escolar con un apego casi excluyente al análisis morfosintáctico y oracional, sobre todo, y a las teorías del aprendizaje de corte conductistas que promovían la repetición y el refuerzo como matrices del trabajo cognitivo. Si se analizan los manuales escolares de buena parte del siglo XX hasta los años de 1990, la dominancia del análisis morfológico (clases de palabras) y sintáctico oracional parece evidente, matizado con pinceladas de semántica clásica o estructural (Marín, 1999).

Ese encantamiento que definen las autoras entra en crisis a partir de la constatación de que el conocimiento pormenorizado del sistema lingüístico y la repetición del análisis

oracional como tarea escolar dominante de la enseñanza de la gramática, no mejoraba per se las habilidades de los estudiantes para comprender mejor los textos que se le brindaban en la escuela ni para producir los escritos requeridos en la vida social o escolar.

Es así como ese deslumbramiento deja lugar a otro momento significativo de la historia de la gramática como contenido de enseñanza en la escuela: el de un brusco achicamiento (cuasi desaparición en algunos casos) que redujo su dominancia, limitó sus alcances a ejercicios sintácticos extemporáneos y puso a otros objetos lingüísticos (los textos o discursos) en el centro de la escena.

Ese “final de romance” tal como señalan las autoras entre la escuela, la enseñanza de la lengua y la gramática tuvo, como todo final, versiones diferentes: desde la dura crítica a la gramática como contenido de enseñanza y el ataque explícito a su utilidad pedagógica frente a nuevos paradigmas preocupados por formar usuarios competentes del lenguaje o lectores y escritores, hasta la defensa irrestricta de su enseñanza frente a un panorama lingüístico muy complejo del cual poco o nada se sabía: no todos los profesores comprendían las perspectivas discursivas, textuales, funcionales y pragmáticas con que la DL se entusiasmaba y se aferraban a la vieja agenda. En el medio de ambos extremos se ubicó una perspectiva que algunos autores denominan “incidental” en la enseñanza de la gramática que convoca los saberes lingüísticos formalizados o gramaticales para “reparar” los incidentes de la práctica de leer y escribir; la función de la gramática “solo” para reparar los textos que se escriben (revisarlos y corregirlos) pareció ser el camino intermedio entre su defensa irreflexiva (enseñarla a toda costa sin saber por qué) y su exclusión radical (no enseñarla nunca más...y reemplazarla por otros objetos de conocimiento).

Actualmente, una mirada productiva para la enseñanza de la gramática trabaja sostenidamente en la idea de que la gramática es la base excluyente para la reflexión metalingüística; es la que permite acceder no solo al conocimiento del sistema gramatical en sí (inmanente) sino a buena parte del conocimiento que los lectores y escritores necesitamos del lenguaje para enfrentar la complejidad de tales prácticas (leer y escribir textos). La enseñanza de la gramática orientada a la comprensión de unidades lingüísticas complejas, necesario, por cierto, pero no suficiente (ni el único conocimiento válido por cierto) debería estar orientada o reconocer como horizonte la comprensión y producción de los textos o discursos sociales.

Entre otras tantas cuestiones, y solo a manera de ejemplo de una extensa serie, suelen destacarse el valor primordial de la reflexión gramatical para la producción de textos cohesionados que organicen ideas o tópicos entorno a un tema; para diferenciar modos e intencionalidades de enunciación diferentes conforme a la presencia o no de los sujetos gramaticales o del uso de la voz verbal correspondiente; para comprender los matices temporales de las narraciones de hechos acontecidos (lo pasado, lo anterior a lo pasado, lo que pasó y sigue pasando); para la detección y tratamiento de las ambigüedades que empañan los significados de los discursos, etcétera.

La gramática como conocimiento técnico

En nuestra indagación retomamos este último sentido pedagógico para la enseñanza de la gramática, en tanto “conocimiento técnico” que organiza una serie de saberes “para hacer cosas con el lenguaje”.

En un esclarecedor texto Daniel Feldman (1999) plantea que hay dos tipos de teorías en educación: teorías cuya influencia sobre la práctica pueden derivarse rápidamente ya que de ellas se pueden derivar “tecnologías”, es decir manera de hacer cosas e influir directamente en las acciones pedagógicas. Otras teorías, sin embargo, son iluminadoras de la práctica en tanto permiten mejorar la comprensión que tenemos de lo que acontece en ellas, pero de las cuales no se pueden derivar directamente formas de intervención. De todas maneras, aclara el autor, el impacto de cada teoría en educación dependerá siempre del uso interesado que se haga de ella.

Si transferimos esta reflexión al ámbito de la DL podríamos pensar que hay básicamente dos tipos de teorías lingüísticas que podrían articularse con la EL: un tipo de teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares del lenguaje (como por ej. las teorías sobre la cohesión textual o las estructuras de los textos, entre otras); de estas teorías podrían derivarse efectivamente algunas “tecnologías de uso” es decir “formas o procedimientos para hacer cosas con el lenguaje”: los lectores pueden comprender mejor sus textos a partir de comprender cómo están cohesionados o qué estructura tienen; o los escritores pueden cohesionar mejor los suyos o darle forma definida a sus escritos.

Pero cabría pensar en otras teorías que si bien permiten comprender mejor la complejidad del lenguaje no se podrían derivar de ellas decisiones o herramientas directas para el uso de la lengua, de no mediar un uso específico y deliberado al respecto. Pensemos, por ejemplo, las teorías sobre la variación social del lenguaje: los usuarios no necesitamos conocerlas para variar el lenguaje cuando lo usamos en uno u otro contexto; conocerlas incrementaría nuestros saberes reflexivos más que nuestros conocimientos técnicos.

En resumidas cuentas, hay teorías que aportan conocimientos técnicos sobre el lenguaje con los cuales los lectores y escritores ganaríamos mucho para mejorar nuestra comprensión y producción de textos si alguien nos las enseñara. La pregunta, por tanto, es: qué tipo de saber constituye el gramatical o qué tipo de uso se hace de ese conocimiento en las prácticas gramaticales en la escuela (al menos, desde las prescripciones de los manuales); dicho de otra manera, para qué se enseña gramática: para comprender los modos de descripción gramatical alcanzados por la ciencia lingüística o para contar con un saber instrumental efectivo para comprender y producir mejor con el lenguaje.

Según Elena G. Ciapusio (2002) “la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela”; la primera gran reducción la constituyó la enseñanza exclusiva de la sintaxis y dentro de este campo el uso abusivo del análisis gramatical oracional como único contenido de enseñanza.

Para la autora, se hace necesario repensar la naturaleza cognitiva misma del proceso de producción textual, sus fases constitutivas así como la excesiva concentración de estos modelos (al menos en sus versiones escolares) en los procesos de planificación y revisión, quizás porque son los procesos que más huellas dejan en el método de “hablar en voz alta” mientras se escribe. Sin embargo, esta concentración ha desatendido un proceso clave de la producción: la textualización, es decir, el momento en que el escritor “traduce” los planes previos en lenguaje codificado y en el que pone a prueba todos sus conocimientos lingüísticos (gramaticales, textuales, discursivos, pragmáticos).

Este “descuido” del proceso de textualización ha llevado a muchos investigadores en DL a insistir en el protagonismo de la gramática sólo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando alguien reflexiona sobre el texto que ha producido para enfrentar su versión final. De esta manera, subraya Ciapuscio siguiendo Wrobel el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a ‘corrección formal’, ‘reglas de ortografía’, ‘estructuras correctas’, ‘reglas de la normativa’, es decir, lo propio de un corrector de estilo más no el de un productor de lenguaje.

Las perspectivas actuales en la investigación que analiza la autora

en lugar de considerar las revisiones de textos exclusivamente como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, es decir, como modificaciones de textos ya manifestados (...) afirma(n) que las revisiones operan en la elaboración (antes de la escritura) de lo que llama pre-textos. (Ciapuscio, 2002, p. 103)

Esos pre-textos son configuraciones previas, cuasi lingüísticas de expresiones textuales dice Ciapuscio que se representan mentalmente y permiten luego su traducción a contenidos formulados lingüísticamente; una suerte de “interfaz” entre la planificación y los objetivos abstractos que el escritor se formula antes de empezar su tarea, y el producto en vías de su textualización intencional. En la transformación de esos “pre-textos” en “textos” interviene de manera protagónica tanto el conocimiento léxico (significado de expresiones y palabras) como el gramatical que permite evaluar y elegir en un repertorio de opciones y posibilidades, y así “poner en texto” nuestro pensamiento y nuestras emociones.

Por lo tanto, según la autora, reducir el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua orientada a la producción de escritura solo al momento de revisar y corregir los textos es desaprovechar su potencial cognitivo como organizador del pensamiento y su expresión discursiva.

Desde la perspectiva aquí planteada, es decir de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva técnica no solo para revisar y corregir sino para la producción misma de textos y discursos, nos preguntamos entonces qué papel ocupa la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los manuales escolares y qué vinculación se establecen entre los conocimientos gramaticales y los conocimientos para la formulación, interpretación y producción de textos o discursos.

Gramática oracional versus Gramática textual

Los autores señalados (Ciapuscio 2006, Otañi y Gaspar 2001, Di Tullio, 2000) coinciden en indicar la falsa antinomia que se produjo en la escuela entre la gramática oracional y la textual; también, de la responsabilización excluyente de la gramática oracional de los modos y metodologías que signaron durante años la transmisión escolar de ese y muchos otros saberes: irreflexividad, enciclopedismo, repetición, etcétera.

Giménez y otros (2017) indican claramente que cierta idea de “superación” de la lingüística del texto o la gramática del texto por sobre la gramática de la oración provino, quizás ingenuamente, del entusiasmo por querer marcar en la escuela el fin de la gramática de las estructuras y el nacimiento del estudio de los textos, tras el falso precepto de que lo nuevo es siempre mejor que lo viejo y arregla todos los problemas que este no puede. Las nuevas teorías no están hechas, sin embargo, para “derrocar” a otras sino para ofrecer mejores explicaciones sobre los mismos objetos apelando a paradigmas novedosos. Los autores insisten en que

(...) en la DL, particularmente, que trata objetos tan complejos como el lenguaje y las posibilidades de su transmisión para formar usuarios competentes es casi imposible descartar sin más fácilmente las teorías; cuando los objetos son pluridimensionales como el lenguaje (formal y altamente convencional, pero genéticamente social, subjetivo y variable también y al mismo tiempo) es necesario evitar la mirada facilista de encontrar la “fórmula de la felicidad” (la mejor teoría para enseñar lengua y que los estudiantes aprendan a usarla aceptable y solventemente) por otra más compleja que evalúa qué aporta cada teoría y cuál su incidencia relativa en los procesos para comprender y producir textos. (p. 71 y 72)

La renovación de paradigmas propia del campo lingüístico, inspirada en las últimas décadas en el análisis del discurso y los textos suscitó seguramente un interés de renovación en los estudios sobre el lenguaje que contagió a la didáctica. También, por qué no, generó expectativas por una salida triunfal a cierto aire de fracaso de la enseñanza de la lengua tradicional. Los textos y los discursos se presentan de primera mano como la llave de entrada a la problemática del uso y la producción lingüística: leer, interpretar, producir textos escritos.

Sin embargo, así como la gramática textual no puede ser pensada como una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella, tampoco el estudio de los textos y su materialidad lingüísticas puede obviar o saltar así como así el estudio de las estructuras gramaticales. Quizás no sea una condición suficiente (de Gregorio de Mac, 2000) pero sí necesaria para su estudio y su producción reflexiva.

Gramática y EL. Conclusiones provisionarias

Volviendo al eje de nuestro trabajo, es decir el estudio de la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares de lengua y la utilización que estos hacen de los saberes gramaticales para enseñar a producir lenguaje (leer, escribir, hablar, etcétera) desde el análisis que estamos realizando hasta el momento aparecen las siguientes recurrencias significativas:

- En el terreno de la DL parecen haberse asentado con más fuerza o presencia las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los objetos lingüísticos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1983, 1990, 1995; Adam, 1997), y haber ganado visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad e inestabilidad constitutiva de estos objetos.
- Aun cuando ha cambiado vertiginosamente la agenda de la DL y las unidades estructurales del lenguaje (los morfemas, los sintagmas, etcétera) no han desaparecido, pero parecen haber perdido hegemonía frente a los textos o discursos, ciertas perspectivas dominantes en la enseñanza de la lengua ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.
- Ello implica, entre otras cuestiones, que las perspectivas estructurales sobre los objetos lingüísticos que estudian los armazones formales tanto de las palabras, las oraciones como de los textos han ganado terreno frente a las que estudian sus aspectos socioculturales (su recepción, su circulación, sus modos enunciativos comunes, los aspectos retóricos en general, etcétera). Las perspectivas estructurales o formalizantes sobre los objetos lingüísticos (sean estos objetos “menores” como las palabras o las oraciones, o “mayores” como los textos y discursos) son dominantes y hegemónicas en la DL.
- Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de lingüística para novatos” que explican conceptos y teorías sobre el lenguaje, la lengua, los textos, etcétera que a “manuales de uso del lenguaje para lectores y escritores” que dispongan de orientaciones claras y precisas sobre cómo usar el lenguaje en condiciones y contextos particulares. Desde nuestra perspectiva, no se visualiza la presencia de una DL que articule de manera más visible y productiva los desarrollos de las disciplinas lingüísticas, ni el de la gramática en particular, con los procesos y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.
- Los conocimientos gramaticales traspuestos por los manuales pueden incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema lingüístico, pero

no necesariamente ayudarlos a resolver los problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

- La escasa articulación observada entre la enseñanza de contenidos gramaticales y el uso del lenguaje (interpretación o producción de textos) está reducida a ciertos parámetros correctivos en la revisión y reformulación de textos, la mayoría de las veces escritos y casi nunca orales.
- La enseñanza de la gramática en los manuales escolares pareciera estar restringida a la generación de un conocimiento mínimo y auxiliar para “corregir” algunas deficiencias de los textos, más que como un dispositivo que permite pensar y decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas imperfecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1997) *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- Albano, S. (2003) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata-Montresor
- Ciapuscio, E. (2002) El lugar de la gramática en la producción de textos. Simposio Internacional ‘Lectura y escritura: nuevos desafíos’ Vol. 17, p. 103. Mendoza, Argentina.
- De Gregorio de Mac M.I. (2000) “La gramática: condición necesaria pero no suficiente” en AAVV (2000) *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Giménez, G. (1998) “Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones”. Mimeo.
- Giménez, G. (2015) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Editorial FFyH-UNC.
- Giménez, G.; Stancato, C. y Colafigli, L. (2017) *Textos, discursos y Enseñanza de la Lengua. Manual introductorio para estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura*. Córdoba: Editorial FFyH-UNC.
- Marín, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) Sobre la Gramática. En Alvarado, M. (comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

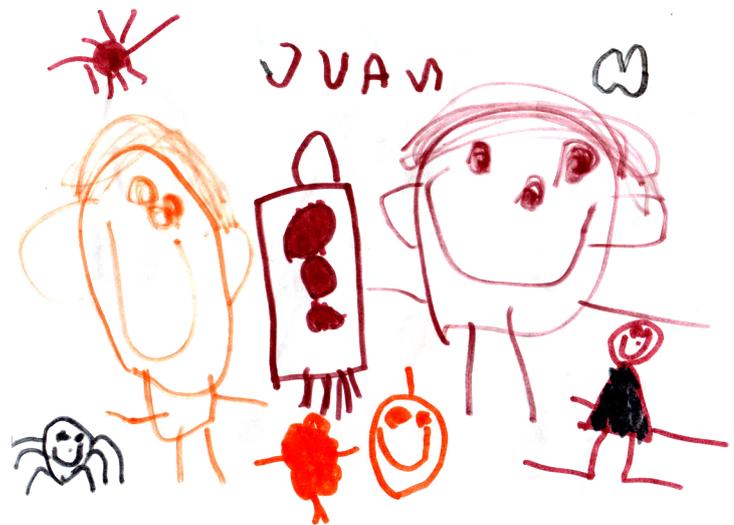
Otañi, I. & Gaspar, M.D.P. (2002) Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia del Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”, Vol. 4, No. 5. Universidad Nacional de Cuyo.

Van Dijk, T. (1983) *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1990) *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós

Van Dijk, T. (1995) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

OTRAS DIDÁCTICAS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA TRANSMISIÓN INSTITUCIONALIZADA



Experiencias de programación en las escuelas

María Cecilia Martínez¹
María Emilia Echeveste

Resumen

En los últimos años, diferentes organismos han promovido la enseñanza de la programación en la escuela. En esta publicación, analizaremos algunas experiencias de enseñanza de la programación en escuelas públicas primarias y secundarias de la provincia de Córdoba que se desplegaron como resultado de cursos cortos de formación docente. Desde un enfoque exploratorio identificamos, a partir de reflexiones docentes y observaciones de clase, cuatro emergentes en torno a experiencias de enseñanza de la programación con videojuegos: 1) el entusiasmo que genera en los estudiantes, 2) la posibilidad de integrar disciplinas a partir de proyectos de programación, 3) el desarrollo del trabajo colaborativo y 4) la inclusión en tareas de programación de estudiantes con diferentes capacidades cognoscitivas. Se ofrece una sistematización de las reflexiones de los docentes y algunos registros de observación que permitieron construir estos emergentes.

Didáctica de la computación – integración – enseñanza de la programación

Programming teaching experiences in schools

Abstract

During the last decade different organization have promoted Computer Science education in mandatory schooling. In this paper we analyze some teaching experiences in programming in primary and secondary public schools

¹ Universidad Nacional de Córdoba. CE: cecimart@gmail.com

from Córdoba, Argentina. These experiences resulted form short professional development courses. Following an exploratory approach, we relied on teacher's reflections and classroom observation to identify for emerging themes around teaching programming through video games: 1) student enthusiasm, 2) the possibility of integrating different disciplines in programming projects, 3) collaborative work among the students, 4) the inclusion of special education students in programming tasks. We systematized teacher's reflections and classroom observation that allowed to built these emerging themes.

Computer science education – integration – teaching of programming

Introducción

Actualmente, la tecnología se incorpora en las escuelas de manera creciente, no solo en sus modos de uso (que cada vez son de mayor calidad), sino también en la apropiación de sus contenidos como objeto de estudio. Esta publicación analizará algunos modos de enseñar programación y su potencialidad para articular esta área del conocimiento con diferentes asignaturas. Mostraremos que –bajo ciertas condiciones– la enseñanza de la programación convoca a los estudiantes a una relación con el conocimiento que se caracteriza por el interés en la aprender para construir, la integración interdisciplinar, la colaboración y la inclusión de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Todas estas características tensionan el formato escolar tradicional. Las experiencias que analizamos, han permitido observar movimientos en los alumnos en relación a sus modos de abordar el trabajo en aula a partir de un proyecto de programación de videojuegos.

El contexto de la enseñanza de la programación

Es constante y creciente la apropiación de la programación y la tecnología en las escuelas. Diversos estudios muestran que año tras años las y los docentes incorporan la computadora de manera cada vez más significativa en sus clases (Casablanca, Caldeiro y Odetti, 2016; Lago Martínez, 2015). Como resultado del programa “Conectar Igualdad”, Casablanca (2016) y sus colegas encontraron que los docentes usan la computadora para ofrecer propuestas de enseñanza donde se incluyen a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Asimismo, cuando la propuesta lo requiere, se realizan usos de la tecnología que implican conocer programas sofisticados para desarrollar contenidos interactivos. Este incremento en la apropiación de la tecnología se da tanto en el aumento de frecuencia de uso como en la calidad de las aplicaciones que se trabajan en la escuela. Este salto cualitativo en el aumento de la informática en las escuelas nos sitúa en un momento diferente para recibir la incorporación de los programas de distribución de equipamiento y formación docente masivos en TIC.

Desde el 2005, han cobrado vigencia en la enseñanza de la computación los enfoques “lingüísticos” (Levis, 2007) que proponen enseñar lenguajes y conceptos de programación para entender no sólo cómo funciona una computadora, sino crear nueva tecnología a partir de desarrollar programas de computación. Los enfoques lingüísticos centran su mirada en la promoción de construcción de saberes, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Diferentes sectores vinculados con la educación se han unido para fomentar que la computadora sea “objeto de estudio”, y las ciencias de la computación la disciplina encargada de abordar ese saber (por ejemplo, la iniciativa Program.ar, Code.org, Programamos, etcétera).

A partir de informes que emitieron varios sectores preocupados por la enseñanza de la programación en las escuelas, muchos países han avanzado en acordar y definir qué conceptos de computación serían centrales para enseñar en las escuelas y en qué secuencia. En nuestro país, hay documentos emitidos por el Iniciativa Program.AR de la Fundación Sadosky y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) que orientan la selección de contenidos. Para 2019, el Consejo Federal de Educación aprobó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) en Robótica y Programación. También para 2019, la Fundación Sadosky junto con otras universidades nacionales publicaron dos manuales para enseñar a programar en el nivel primario. Todos estos esfuerzos van orientando los contenidos para incluir la programación en las escuelas.

Asimismo, durante los últimos cinco años, grupos en diferentes universidades del mundo han desarrollado varias plataformas didácticas para enseñar a programar. Estas plataformas, por lo general cuentan con una estética atractiva y lúdica que sumado a su *feedback* inmediato favorecen la interacción de los estudiantes con las animaciones y los ejercicios.

De esta manera, consideramos entonces que hay tres situaciones clave que nos permiten pensar en la posibilidad de enseñar programación en el contexto de la actual escuela: 1) la creciente apropiación que hacen docentes y estudiantes de la computadora y las tecnologías en general en el ámbito escolar, 2) los desarrollos curriculares, 3) los avances en el desarrollo de las plataformas didácticas para enseñar a programar. Veamos de qué hablamos, cuando hablamos de programación.

Definiciones conceptuales sobre la programación

Programar es definido generalmente como la acción de darle instrucciones precisas a una máquina en un lenguaje que la computadora pueda entender para que ejecute y automatice alguna acción o conjunto de acciones. Automatizar es hacer que una máquina repita tareas de manera más rápida y eficiente de lo que lo harían los humanos (Lee et al, 2011). Para Papert (1980), además, programar es esencialmente crear con tecnología y construir con una computadora. Y más allá de ofrecer instrucciones precisas, la construcción es representación de ideas a través de un lenguaje: es esencialmente expresar una forma de

resolver un problema a partir de la creación de un artefacto. Pensemos por ejemplo en la construcción de una habitación. En ella está involucrada el propósito de la construcción de esa habitación, para qué se usará, la técnica constructiva, los detalles de terminación que permitirán explotar las funciones de la habitación, los materiales, la estética, la robustez, la posibilidad de replicarla, etcétera. Del mismo modo, programar es construir.

Por ello, cuando se habla de programación se describe a una disciplina que requiere integrar simultáneamente el uso de cierto grado de creatividad, un conjunto de conocimientos técnicos específicos de computación y la capacidad de operar constantemente con abstracciones (Martínez López, Bonelli y Sawady, 2014). Los programadores se dedican principalmente a construir programas, es decir, un texto descriptivo que al ser procesado por una computadora da solución a un problema propuesto por los humanos. Vemos entonces qué inherente a la programación está la apropiación de un lenguaje formal y su uso para transmitir ideas. Se ha discutido bastante en el campo de la educación la importancia del lenguaje para desarrollar el pensamiento desde el trabajo de Lev Vigotsky (1999) en adelante. Sabemos que el lenguaje contribuye, en primer lugar, en abstraer objetos de símbolos. El lenguaje también requiere de ordenar y jerarquizar ideas, desarrollar el pensamiento simbólico, crear y comunicar. Los lenguajes formales, como los que se usan en programación, requieren además abstraerse del significado del lenguaje para que los símbolos sean operados como objetos matemáticos. Este proceso de abstraerse de la semántica en el uso de un lenguaje ha sido denominado “des-semantización” (Dutilh Novaes, 2011). Para Novaes, el razonamiento con lenguajes formales permite revisar creencias y argumentos, es decir, razonar sobre nuestras posiciones debido al importante componente de lógica que tienen. La enseñanza de la programación contribuye entonces a desarrollar este tipo de pensamientos.

Respecto de los conceptos propiamente informáticos, Aloí (2016) considera que

La educación en programación requiere del dominio de diferentes herramientas informáticas tales como lenguajes de programación, bibliotecas, entornos de desarrollo, compiladores, etcétera, que se suman a lo más importante que es la comprensión y utilización de herramientas conceptuales, de conocimientos y de estrategias que conforman una manera de hacer y sobre todo una manera de pensar (p. 210).

Es decir, la programación integra el uso de un lenguaje para aplicar conceptos de lógica en la resolución de situaciones que requieren procesar información. Es justamente la puesta en juego de conceptos lógicos y abstracción a través de una máquina para obtener un resultado lo que diferencia al pensamiento computacional de las TIC, cuyo énfasis está en el uso de tecnología previamente programada (Grover y Pea, 2013).

Advertimos que estas definiciones sobre la programación se ligan íntimamente con los objetivos de la educación general de Nivel Primario y Secundario. Resolver problemas, representar información a través de diferentes lenguajes, producir enunciados y diferentes tipos de textos, encontrar regularidades, descomponer un problema, etcétera, son

aprendizajes básicos que se espera desarrollar tanto en la educación primaria y secundaria y donde el aprendizaje de la programación puede hacer un aporte.

Zapata Ros (2015) nos advierte de que no basta incluir programación en el currículum para desarrollar el pensamiento computacional, sino que es necesario también abordar su enseñanza de manera que permita la construcción, la creación, la expresión, la representación, la resolución de problemas, la abstracción, y la descomposición de un problema mayor en sub problemas. Recuperando la conceptualización de la programación en tanto integración de habilidades y saberes para construir resoluciones a problemas computacionales, es que nos interesa indagar cómo los docentes integran las experiencias de enseñanza de la programación a sus clases.

Metodología

Este trabajo exploratorio busca documentar algunas prácticas de enseñanza de la programación en contextos de escuelas primarias y secundarias públicas de la mano de docentes que no son especialistas en computación y que recibieron un curso de capacitación en la universidad o el gremio docente (UEPC), de 50 horas en enseñanza de la programación a través del desarrollo de videojuegos. Este estudio se centra en los datos recabados de una centena de docentes de cuatro regiones de la provincia de Córdoba, que participaron del curso de enseñanza de la programación ofrecido por UEPC y por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dos de estas regiones se encuentran en contextos rurales y las otras dos en contextos urbanos.

En el curso de capacitación se presentaron distintas plataformas educativas de software libre, dos de ellas creadas por la UNC. Trabajamos con Introducción a la robótica con la plataforma UNC++Duino, nociones de autómatas de chat con la Plataforma Chatbot y la creación y programación de animaciones y videojuegos con las plataformas Alice y Scratch.

Estas plataformas, por lo general, recuperan un aspecto lúdico, son ricas visualmente y permiten a los estudiantes realizar ejercicios o animaciones y ver sus resultados rápidamente. El diseño de estas plataformas se vio enriquecido con el concepto de intuición para aprender computación (Guzdial, 2008). Estos estudios mostraron que la mayoría de adultos y niños cuando se ponían en situación de resolver un problema lógico matemático (tales como los problemas que resuelve la informática), usaban un lenguaje natural, es decir el lenguaje coloquial, que incluía algunas nociones previas de lógica. Por ejemplo, la noción de condicional se puede usar para indicar una condición entre una proposición y una acción tal como “si se da la condición A, entonces se hace B”. Este tipo de estudios ha contribuido al desarrollo de plataformas que invitan a “aprender haciendo” desde las intuiciones o saberes previos. Estas plataformas tienen el propósito de ser una herramienta para desarrollar un proyecto específico tal como programar un videojuego, una animación, un robot que responde chats de manera automática, el recorrido de un robot en un laberinto, etcétera. Las funciones que tiene la plataforma se ofrecen en “bloques de arrastre” que ya tienen previamente programada

la función que realiza el programa. Los estudiantes van realizando combinaciones de bloques que al ejecutarse muestran una secuencia de líneas de código de un programa. Los alumnos y alumnas ejecutan inmediatamente el programa observando errores y aciertos.

Para esta ocasión, se analizaron las notas de clases que los docentes formadores fuimos registrando en cada encuentro, ya que los docentes que realizaron el curso reflexionaban constantemente sobre su práctica, y completaron en sus evaluaciones finales un apartado en el que abordaba el análisis de su experiencia desde las dimensiones de conocimientos previos, el clima de la clase, expectativas y rendimiento en general y saberes de otras materias que se integraron. Esta información se complementó con los registros de tutores, conformados por estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Computación (Facultad de Matemática, Astronomía y Física –FaMAF), quienes acompañaban las prácticas de los docentes en sus escuelas.

Resultados

Sobre los docentes y sus motivaciones para introducir la programación en el aula

Los docentes que participaron de nuestros cursos pertenecían tanto a instituciones primarias como secundarias, y enseñaban diversas materias. La gran mayoría de los docentes asistentes no sabían de qué se trataba la programación. Un tema emergente durante el primer encuentro fue que muchos de los cursantes estaban sorprendidos cuando hacíamos la distinción entre TIC y programación. En general, los docentes comprendieron la importancia de integrar las tecnologías y saberes básicos de programación a la educación, y de la mano del curso fueron descubriendo herramientas y modos posible de hacerlo, incluso aquellos docentes de materias no tan afines a la computación como educación física o inglés, que en un inicio se sentían preocupados por llevar estos contenidos al aula.

Cuando indagábamos cuáles eran las motivaciones de asistir al curso, muchos docentes manifestaron la necesidad de capacitarse en tecnologías. Especialmente en regiones alejadas de las grandes ciudades donde no habían tenido ofertas de cursos con TIC. Sin embargo, el principal estímulo para aprender tecnología, según los relatos de los docentes, era la necesidad de vincularse con sus estudiantes a través de artefactos que son atractivos para los jóvenes. Los docentes manifestaban que a sus alumnos les interesa mucho trabajar con computadoras y teléfonos celulares –que también son computadoras– y ofrecer actividades que se puedan resolver con estos dispositivos podría contribuir a mejorar la motivación y la comunicación entre profesores y estudiantes.

Los docentes identificaron, en sus reflexiones escritas al final de curso, que la mayoría de sus estudiantes tenía conocimientos sobre TIC (uso de programas de oficina, de redes sociales y de juegos por computadora), pero no tenían saberes previos de programación. Este análisis permitió trabajar algunas creencias que traían los docentes sobre la imposibilidad de conectarse o enseñar tecnologías por sostener que las y los alumnos saben más que ellos.

En efecto, en las primeras experiencias de enseñanza de la programación por docentes

de grado, Papert (1995) relata que la conciencia de ser profesores les impedía entregarse por completo a la experiencia de aprendizaje de la programación orientada por una construcción colaborativa, donde los estudiantes pueden recibir pero también pueden dar. Beatriz Greco (2012) también tensiona la idea de pensar disociadamente que quien enseña no es pensando aprendiendo y viceversa.

Sobre la puesta en práctica de clases de programación

El curso de capacitación requería poner en práctica al menos una clase de programación. La mayoría de los docentes (el 70%) cumplió con este requisito. Quienes no pudieron, ya sea por falta de equipamiento, porque no tenían un curso a cargo, por falta de tiempo o imposibilidad de sumar o integrar contenidos a su materia, presentaron un plan de trabajo.

Los docentes que pusieron en práctica proyectos de programación reportaron que entre un 85% a 90% de los alumnos de su clase pudo terminar la tarea planteada, es decir, terminaron sus videojuegos. En el caso de un segundo grado donde solo había 3 computadoras, solo el 50% de los estudiantes terminaron el juego. Nos preguntamos si fue la escasez de equipamiento o la baja edad del alumnado lo que limitó la cantidad de estudiantes que terminaron el videojuego.

Para un 20% de los docentes, los estudiantes superaron las expectativas de su clase. Estos grupos lograron avanzar más allá de la consigna descubriendo nuevas funciones en la plataforma para hacer un videojuego más complejo al propuesto inicialmente. Para el resto, los estudiantes cumplieron con las expectativas logrando terminar el trabajo, pero sin enriquecerlo con funciones extras.

En relación a la clase de programación, todos los docentes describieron el clima de la clase en términos positivos. “Entusiasmo” fue la palabra que más frecuentemente usaron para comentar cómo fue recibida la propuesta en aula (usada entre un 20% de los docentes). También se usaron frecuentemente las palabras de: curiosidad, alegría, asombro, sorpresa, investigación, exploración, se esforzaban, interés y desorden. Por ejemplo, una docente expresó:

El clima de la clase al comienzo fue bastante complicado, ellos no entendían el motivo de la utilización del programa porque en Ciudadanía y Participación estamos acostumbrados a trabajar de otra manera. Me costó hacerles entender el objetivo de la clase. Una vez que lo entendieron se motivaron y ahí sí, el clima cambió y se hizo una clase amena, pero sobre todo de interacción mutua entre ellos y yo. Y el rendimiento fue bueno, la mayoría de los alumnos se engancharon... todos terminaron el proyecto... la calidad fue buena, si bien hubo estudiantes que solo lo hicieron para cumplir, sé que la mayoría lo hizo a conciencia y se divirtió.

Otra docente relató:

Los alumnos se mostraron expectantes y ansiosos ante la posibilidad de poder crear sus propios videojuegos. La clase se realizó con mucha dinámica producida por sus propios

intereses. Los alumnos querían seguir estas producciones de videojuegos en otras asignaturas.

Los docentes manifestaron en general que al principio la clase les presentaba incertidumbre –que ellos describieron como desorden o caos– por presentar un desafío nuevo a los estudiantes tal como lo era desarrollar su propio videojuego. La propuesta a los docentes consistía en que, una vez presentada la plataforma, sus estudiantes comiencen a trabajar libremente. En investigaciones anteriores notamos que, por lo general, los estudiantes no desean ser interrumpidos por explicaciones de los docentes, sino que prefieren explorar la plataforma a medida que van construyendo su videojuego. Aprendizaje de la plataforma y construcción de videojuego van constituyendo un solo momento de la clase. En síntesis, la mayoría de los docentes pudo superar el desafío de poner en práctica una propuesta novedosa y realizar al menos una clase de programación, expresando también, que el clima de la clase fue de entusiasmo y de exploración activa.

Dinámicas que se generaron en los cursos

La introducción de experiencias acotadas de enseñanza de la programación en la escuela mostró que promueve el interés de los estudiantes, el trabajo en grupo, el buen desempeño de estudiantes que regularmente tienen dificultades y la integración de distintas disciplinas.

a. Interés por los estudiantes e integración entre disciplinas

En las experiencias que propusieron los docentes a sus alumnos se ofrecía un desafío para que los estudiantes elaboraran un proyecto de videojuegos o animaciones. Más que una consigna o una tarea, la propuesta era una invitación a crear un producto tecnológico significativo para ellos.

En el relato de uno de los tutores:

Comienza la clase indagando entre sus alumnos de 2do año sus saberes sobre videojuegos. Seguramente muchos de los estudiantes se habrán preguntado qué tendrá que ver la Química (materia a su cargo) con los videojuegos. Luego de recuperar algunas de sus experiencias como expertos “gamers”, Analía,² la profesora, les presenta una plataforma para programar videojuegos llamada Scratch y les muestra cómo cargarla en sus netbooks.

Les propone desarrollar un videojuego que complemente las actividades que están haciendo en la huerta de la escuela donde los estudiantes realizan un “Bio-insecticida” para mostrar en la Feria de Ciencias de la Escuela. El desafío propuesto era desarrollar un videojuego que permita eliminar insectos que afectan a la huerta, pero dejando vivos aquellos que no destruyen las plantaciones.

El aprendizaje por proyectos es una idea bastante elaborada de la didáctica general. Los

² Para preservar el anonimato de los sujetos se han cambiado los nombres por otros ficticios.

proyectos permiten crear artefactos, programas, bienes intangibles como textos o películas o realizar intervenciones sociales en donde los alumnos ponen a disposición e integran saberes de diferentes disciplinas que permiten elaborar ese proyecto. En la didáctica específica de la programación se habla de que los proyectos diseñados para enseñar a programar deberían tener **“piso bajo y techo alto”** (Resnick y Silverman, 2005). Para explicar esta intencionalidad didáctica Resnick utiliza la experiencia de construcción con los bloques de Rastri o Lego. Los Rastri consisten en una cantidad reducida de bloques de diferentes formas y tamaños. Con ellos se puede construir desde un puente con tres piezas, hasta ciudades en escala que son verdaderas obras de ingeniería. Los proyectos diseñados con el criterio “piso bajo-techo alto” son los que se pueden completar con programaciones sencillas que requieren pocas líneas de código para obtener rápidamente resultados –piso bajo– y al mismo tiempo ofrecen posibilidades de construir proyectos cada vez más complejos y sofisticados a medida que se explora el entorno y se conocen y combinan sus herramientas –techo alto. Además, permiten la alternancia en una amplia gama de exploraciones y habilitan una gran variedad de proyectos diferentes –paredes anchas. En este sentido, son accesibles y atractivas para niños con diferentes estilos de aprendizaje y modos de conocimiento (Resnick, 2008).

El trabajo por proyectos de programación permite integrar diferentes disciplinas –paredes anchas, y favorece que cada grupo de alumnos pueda avanzar según sus motivaciones –techo alto. En la programación, muchas veces es la misma práctica la que marca los errores y los aciertos a la hora de hacer funcionar un programa sin necesidad de una supervisión constante, en este caso del docente. El *feedback* inmediato que nos posibilita la computadora favorece no solo la exploración y descubrimiento de los contenidos, sino que les permite avanzar y otorgar autonomía y confianza a sus alumnos en la aprehensión de los conocimientos (Echeveste, 2017).

b. Trabajo en colaboración

En relación a las experiencias recuperadas, observamos que los docentes promueven instancias de intercambio y colaboración entre los estudiantes para que estos comenten los avances y dificultades de sus proyectos, así como también sus “descubrimientos”. Estos intercambios permiten que los estudiantes asistan a sus compañeros pensando estrategias para sortear problemas o ideas para continuar desarrollando cada proyecto.

Por ejemplo, en su reflexión sobre la clase, la profesora Analía comenta que el trabajo se realizó de manera grupal y en un clima de colaboración donde los estudiantes se ayudaban mutuamente. Tres grupos que continuaron trabajando fuera del espacio del aula, presentaron sus videojuegos terminados en la Feria Anual de la escuela.

Por otro lado, si bien la secuencia didáctica debe ser pensada, proyectada y planificada, el trabajo con proyectos propicia la aparición de situaciones no previstas. Como nos explica Papert (1995), cuando el maestro y el estudiante se enfrentan a un problema real que surge en el desarrollo de un proyecto, el problema es un reto para los dos y ambos pueden aportar lo suyo. Así, el docente ya no ocupa un lugar central como dador de conocimientos, sino que

se convierte en un coaprendiz. Este tipo de propuestas alienta el trabajo colaborativo donde, estudiantes entre sí y con el docente, comparten los genuinos descubrimientos que emergen como parte del desarrollo del proyecto.

c. Integración de estudiantes

Los relatos recuperados de las aulas sugieren que es posible repensar algunas concepciones de sujeto “educable” centrada en presunciones obtenidas de conductas que difieren a las esperadas por el sistema escolar tradicional. Los jóvenes catalogados previamente por el sistema o por sus docentes como “los que nunca se enganchan”, “los repitentes”, “los niños con retraso” han logrado un buen desempeño en las clases de programación, que sorprendió a sus docentes y superó el desempeño del resto de sus compañeros.

Veamos algunos fragmentos recuperados de los registros de los tutores:

Nacho, un nene “integrado”, supuestamente tiene cierto nivel de retardo, así me lo plantearon, mientras todos hacían las actividades estaba solo sentado al lado de su grupo (...) entonces le ofrecí acompañarlo a hacerla. Nos sentamos en un costado los dos y la verdad que el nene “la hizo de goma” literalmente, lo hizo todo solo y súper rápido. Es más, en la página 8 del libro, al final hay un ejercicio extra para “expertos”, y como había terminado antes que los otros, le pregunté “¿te animas a hacerlo?”, me dijo “sí” (con un poquito más de confianza) y como no le salía muy bien así en el aire el ejercicio, ¡lo representó con lápices de distintos tamaños! Sinceramente ¡quedé sorprendido! Yo sin conocimientos psicológicos, me atrevería a decir que ese chico no tiene retraso, pero eso queda en manos de los especialistas.

Relatos como estos son frecuentes en la mayoría de las clases donde los docentes capacitados ofrecen experiencias de programación. Nuestra hipótesis es que la programación requiere desplegar funciones cognitivas diferentes a las que el sistema tradicional demanda, ofreciendo la posibilidad de expresarse, a través de la construcción de un proyecto, a estos estudiantes que tienen mejor desarrollo en esas funciones.

Reflexiones finales

En este escrito presentamos algunos temas emergentes a partir de analizar experiencias de enseñanza de la programación en las escuelas. En primer lugar, observamos que, con un curso relativamente corto de didáctica de la programación, la mayoría de los docentes se animó a poner en práctica experiencias acotadas de enseñanza. En segundo lugar, advertimos que la propuesta de desarrollar videojuegos activó dinámicas de clase deseables tales como el interés, la colaboración y la integración de todos y todas las estudiantes. La programación durante muchos años estuvo rotulada “para inteligentes”, “para unos pocos”. Estas experiencias muestran que es posible democratizar este conocimiento en el ámbito escolar y que, además, la lógica de la programación genera un involucramiento con la tarea por parte de la mayoría de los estudiantes. Sosteniendo las premisas de la educación como motor del

desarrollo del pensamiento crítico donde éste implica reflexión, análisis, reconstrucción, desarrollo de modelos, identificación –entre otros, y donde alfabetizar significa utilizar todo el potencial de las herramientas de comunicación esenciales para interactuar en sociedad, es que necesitamos ampliar la mirada sobre la enseñanza de la computación para incluir a la programación.

Esta investigación exploratoria nos abre nuevas preguntas, ¿qué hace que los niños con necesidades especiales tengan un alto rendimiento cuando les proponemos programar? ¿Cuáles son los patrones de trabajo colaborativo que observamos cuando los jóvenes programan en grupos? ¿Cuáles son los usos del tiempo escolar en las clases donde se enseñan programación? ¿Qué conceptos transversales podemos abordar con la programación? ¿Qué proyectos tecnológicos podemos desarrollar con el aporte de computadoras programables? ¿Cómo son los intercambios entre docentes y alumnos cuando enseñamos programación? Estas preguntas, que surgen a partir de observar que la programación genera interés en los alumnos, habilita la integración de disciplinas, permite integrar a estudiantes con capacidades especiales y ofrece una nueva oportunidad para trabajar colaborativamente.

Referencias bibliográficas

- Aloi, F.; Bulgarelli, F.; Palumbo, N. & Spigariol, L. (2016) Corrección automatizada de programas como recurso pedagógico. En XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016).
- Casablancas, S.; Caldeiro, G.P. y Odetti, V. (2016) La mirada de los sujetos de educación secundaria en los nuevos escenarios educativos. ¿Qué cambió a partir de la llegada de las netbooks de Conectar Igualdad? III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
- Dutilh Novaes, C. (2011) The different ways in which logic is (said to be) formal. *History and Philosophy of Logic*, 32(4), 303-332.
- Echeveste, M.E. (2017) Situaciones escolares de jóvenes que aprenden programación. Una posición activa del sujeto del aprendizaje. XII Congreso de Tecnología de la Educación y Educación en Tecnología. Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires.
- Guzdial, M. (2008) Education Paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), pp. 25-27.
- Greco, M.B. (2012) La autoridad nuevamente pensada. En *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grover, S. & Pea, R. (2013) Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), pp. 38-43.
- Lago Martínez, S. (2015) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: Aportes*

- al debate*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Lee, I.; Martin, F.; Denner, J.; Coulter, B.; Allan, W.; Erickson, J., ... & Werner, L. (2011) Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.
- Levis, D. (2007) Enseñar y aprender con informática/ enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016. Disponible en: https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2010/07/u2-y-3-levis_pav06.pdf
- Martínez López, P.; Bonelli, E. y Sawady O`Connor, F. (2014) El nombre verdadero de la programación. Una concepción de enseñanza de la programación para la sociedad de la información. Anales del 10mo Simposio de la Sociedad de la Información (SSI'12), 41ras Jornadas Argentinas de Informática (JAIIO '12), p. 1-23, setiembre 2012. Disponible en: <http://elaulayeltrabajo.proyectoslibres.unq.edu.ar/images/3/35/MartinezLopez-Bonelli-Sawady.pdf>
- Papert, S. (1980) *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1995) *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. España: Paidós.
- Resnick, M. (2008) Fallen in Love with Seymour's ideas. Presented at a Special Session of the 2008 American Educational Research Association Annual Meeting.
- Vygotski, L.S. (1999) *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wing, J.M. (2006) Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zapata-Ros, M. (2015) Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia* (46). Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/240321>

Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir

Marcela Kurlat¹
Diego Chichizola
Anahí Risso

Resumen

El presente artículo busca compartir avances de la investigación posdoctoral “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista” (Kurlat 2016-2018, bajo la dirección de Sirvent y Perelman), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. El plan de trabajo constituye una investigación didáctica, que busca elaborar e implementar secuencias en contexto para generar conocimiento sobre las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, desde una epistemología constructivista. Se compartirán en primer lugar, principios pedagógicos y didácticos que sustentan los procesos de alfabetización en esta población. En segundo lugar, se ilustrarán y fundamentarán dichos principios con una de las categorías construidas en la investigación: **toda situación es una oportunidad para escribir.**

Alfabetización de personas jóvenes y adultas – intervenciones didácticas –
epistemología constructivista

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). CE: marcelakurlat@yahoo.com.ar, diechichi@gmail.com; risso.anahi@gmail.com

Literacy processes in young and adult people: Every single situation is an opportunity to write

Abstract

This article seeks to share the progresses of postdoctoral research entitled “Didactic interventions in initial literacy of young and adult people. Participatory case study from constructivist epistemology” (Kurlat 2016-2018, under Sirvent and Perelman supervision), with main office in Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Work plan constitutes a didactic research seeking the development and implementation of sequences in context to generate knowledge about didactic conditions, situations, and interventions that foster the ownership of written language in young or adult initial literacy process from a constructivist epistemology. In the first place, it will be shared pedagogical and didactic principles that support literacy processes in this population. Secondly, those principles will be illustrated and justified with a category built during the research: **every single situation is an opportunity to write.**

Young and adult people literacy – didactic interventions –
constructivist epistemology

Introducción

El presente artículo busca compartir avances de la investigación posdoctoral “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.² El plan de trabajo constituye una investigación didáctica, que busca elaborar e implementar secuencias en contexto para generar conocimiento sobre **las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial**, desde una epistemología constructivista. Su contexto de descubrimiento deviene de investigaciones sucesivas que se vienen implementado desde hace más de una década (Kurlat, 2007; Buitron et al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014), en el marco del *Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela* (Dir. Dra. Sirvent). Las sucesivas investigaciones se originan en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Es decir, millones

² Con beca posdoctoral CONICET. Becaria: Marcela Kurlat, Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.

de personas que se encuentran en un nivel educativo de riesgo.³ La investigación actual se propone profundizar en el conocimiento sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas desde la puesta a prueba de secuencias didácticas e intervenciones en procesos de lectura y escritura específicas, que consideren los niveles de conceptualización sobre la escritura que poseen los sujetos, así como las restricciones didácticas y psicosociales que se entran en ellos, retomando y convalidando las categorías construidas en trabajos previos (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014, 2016).⁴ Constituye un aporte a procesos de enseñanza que consideren los procesos constructivos de las personas y que vehiculen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que las personas jóvenes y adultas saben sobre este particular sistema de representación y sobre la lengua escrita.

En este sentido, los objetivos de construcción de conocimiento son: 1) Conocer cuáles son las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial; 2) Profundizar en la comprensión de las condiciones didácticas e intervenciones docentes, intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan –en diversos grados– los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita; 3) Caracterizar las dificultades que los y las docentes confrontan al intervenir durante el proceso de alfabetización, en el marco de un trabajo compartido; 4) Comprender las modalidades que asume la interacción entre los y las estudiantes durante las situaciones de lectura y escritura propuestas, como condiciones generadoras de potenciales conflictos sociocognitivos que promuevan el avance conceptual.

Como objetivos de intervención y propuestas para la acción se propone: 5) Diseñar junto con los y las docentes secuencias didácticas de alfabetización para dicho contexto y grupo particular; 6) Analizar en forma conjunta con los y las docentes el impacto que producen las secuencias didácticas implementadas en los procesos de alfabetización de los y las estudiantes; 7) Sistematizar y difundir las secuencias didácticas de lecturas y escrituras y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

Desde la perspectiva metodológica, el proyecto implica un diseño cualitativo, de generación conceptual y participativo (Sirvent y Rigal, 2008), que promueve el diseño de secuencias didácticas y condiciones e intervenciones específicas en lectura y escritura, y su implementación en conjunto con los educadores. En relación con el modo de generación de

³ El nivel educativo de riesgo da cuenta de la probabilidad que posee una persona que no ha podido terminar el nivel secundario, de quedar marginada de la vida social, política, económica, cultural, de la sociedad en la que vive. Este concepto, al igual que otros que se desarrollan en el presente plan, son conceptos construidos en el los sucesivos Ubacyt mencionados, de los que he sido parte.

⁴ Conceptos emergentes de las investigaciones anteriores de la postulante, tanto de maestría como de doctorado, se ponen en juego en el presente plan, a modo de encuadre teórico conceptual, como interpretación del fenómeno en estudio y supuestos de anticipación de sentido.

conceptos, se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que supone el interjuego con los construidos por la investigadora y su implicación subjetiva. El encuadre participativo se asienta en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria) y tiende a que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En las instancias participativas se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent, 1999). En este caso, las investigaciones anteriores vislumbraron la necesidad de la profundización de la investigación acción participativa, desde un trabajo colaborativo con educadores y educadoras que sostuvieran y trabajaran desde una mirada constructivista de la enseñanza.

El proyecto toma como anclaje empírico un centro educativo del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) –una de las ofertas de terminalidad de nivel primario para personas jóvenes y adultas, dependiente de la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– que funciona en la Capilla San Antonio, Villa 1-11-14, Bajo Flores, bajo la coordinación docente de Anahí Risso y Diego Chichizola. El grupo está conformado por más de 25 estudiantes; hombres y mujeres desde 14 a 76 años, la mayoría provenientes de Paraguay, Bolivia y provincias del norte de Argentina.

Compartiremos, en primer lugar, principios pedagógicos y didácticos que sustentan los procesos de alfabetización en esta población. En segundo lugar, ilustraremos dichos principios con una de las categorías construidas a lo largo de la investigación: **toda situación es una oportunidad para escribir.**

Una mirada sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas

Las investigaciones propias de maestría y doctorado (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014, 2016) retoman las indagaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura desde una epistemología constructivista, con el propósito de comprender cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta, cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen personas jóvenes y adultas que participan en espacios de alfabetización inicial, cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población, cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura, qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura. Dichos

trabajos describen posibles caminos de escritura que transita toda persona que aprende a leer y escribir; invitan a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en la población infantil como primera hebra, cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por las ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’, que constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), y visibilizan la compleja urdimbre y trama de procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de apropiación del sistema de escritura (Kurlat, 2014; 2016). En este sentido, sustentan prácticas alfabetizadoras que consideran a la alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero et al, 2009); en un proceso que comienza con el nacimiento y sólo termina con la muerte. Consideran la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas. La alfabetización involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, desde el hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, desde prácticas letradas que la sociedad ha construido a lo largo de su historia. Como hemos afirmado en una publicación reciente (Kurlat y Chichizola, 2017), promovemos procesos colectivos de construcción de conocimiento en el aula, desde la convicción de que en todas las edades se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo desde el inicio y reflexionando sobre aquello que se lee y escribe. Es fundamental, en este marco, la existencia de un ambiente alfabetizador, en el que haya palabras seguras a disposición que permitan realizar reflexiones sobre las partes y el todo en los textos, el análisis de partes de palabras para escribir otras que empiezan o terminan igual, y posibilitar así el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura. Considerándose, también desde el inicio a los y las estudiantes como constructores y constructoras de conocimiento, reconструкторes del sistema de escritura desde sus ideas acerca de lo que la escritura representa, en procesos de interacción constante con la lengua escrita. Trabajamos desde concepciones ideológicas y didácticas que intentan ir de la mano: el ejercicio de una educación popular –podríamos decir freiriana, desde su sentido político, que ha caracterizado la historia de la educación de personas jóvenes y adultas en latinoamérica y que busca recuperar verdaderamente la voz y conocimientos previos de los sujetos; que se materializa didácticamente en una práctica de enseñanza que recupera los caminos de escritura de los sujetos, que sigue su lógica de pensamiento según los niveles de conceptualización sobre la escritura construidos hasta el momento, que recupera sus estrategias lectoras, sus ideas acerca de lo que la escritura representa; desde procesos de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad

de usos sociales en los que la misma está inmersa; desde prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos contextualizados que posibilitan la participación de los sujetos en las sociedades letradas; desde situaciones con sentido social y comunicativo, que promueven pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión. Trabajamos, así, desde las situaciones didácticas fundamentales defendidas por la didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, cuyas referentes en el área de la infancia son Mirta Castedo, Mirta Torres, Ana María Kaufman, Claudia Molinari, Flora Perelman, entre otras: escritura a través del educador, escritura por sí mismos, lectura a través del educador, lectura por sí mismos, intercambios orales. Todas ellas en el marco de proyectos o actividades habituales, a las que se suman las actividades emergentes, en las que una situación del contexto se convierte en una oportunidad para escribir. Veamos a continuación un ejemplo de ello.

Toda situación es una oportunidad para escribir

Lunes 10 de abril de 2017. Hoy están presentes: Palmira, Felisa, Delia, Reina, Isabel, Sebastiana, Ema, Norma, Juana, María, Dina, Marleni, Fausto, Mijael (hombres y mujeres desde los 15 a los 73 años). Hoy se suspenderán las clases a las 16 horas para ir a abrazar al Congreso, tras la represión del domingo (ayer) a los maestros, tras el intento de instalar la Escuela Itinerante. Es día de lluvia torrencial y nos sorprende la cantidad de estudiantes, ya que en cada lluvia el espacio se inunda, el barrio se inunda, y muchas veces gran parte del grupo se ausenta.

Diego (D) [el maestro] dice: Seguramente están enterados de lo que pasó ayer con los maestros.

Dina: Que les pegaron a los maestros, eso vi en la tele. Y estaban detenidos.

D: ¿Dónde fue?

Palmira: Estaban armando una carpa y eso no les gustó y los sacaron.

D: ¿Y saben a qué iban a poner una carpa al Congreso?

Felisa: Para hacer una escuelita.

Dina: Para hacer un acampe.

Reina: Pero los policías que son cabeza al revés, no quisieron que pongamos la escuelita para los demás.

Anahí (A) [la maestra]: Feli ¿qué escuchaste en la tele vos, que por qué no los dejaron?

Feli: Que no tenían permiso.

A: Uno avisa, no pide permiso para hacer un reclamo.

D muestra tapa de Página 12 y lee: “Al maestro, con palos”. Lee el copete. Muestra la foto de un maestro PAEByT que estaba ahí.

Figura 1. Tapa de diario Página 12, lunes 10 de abril de 2017



Palmira cuenta cómo vio en la tele que reprimían.

D: Primero vamos a hacer un trabajo de compartir opiniones, porque este es un conflicto que empezó hace bastante. Primero cada uno va a pensar su opinión, su postura sobre lo que está pasando, en unos minutos. Después vamos a ver qué dicen los diarios y vamos a hacer un trabajo en grupo. Lo importante es argumentar la opinión. ¿Qué es argumentar?

Dina: Razonar uno lo que piensa.

D: ¿Es decir las cosas porque sí?

Todos: No.

D: Decir las cosas porque sí no es razonar. Argumentar es dar razones de lo que se dice. ¿Qué piensan del conflicto de los maestros? Cada uno se va a tomar unos minutos para pensar y va a dar argumentos de lo que piensa.

Minutos de silencio.

Delia: No quieren que pongan la casita, la carpa, porque van a pedir aumento y no quieren pagar.

D: ¿Y vos qué opinás?

Delia: Que le tienen que pagar. Y que si no salen a luchar, no les van a pagar.

Reina: ¿Qué es lo que hacen los presidentes con la plata?

A: Reina se pregunta, frente a este conflicto, en el que se dice que no hay plata para pagar a los docentes, qué hacen los presidentes con la plata...

Juana: Los profesores hacen marcha para que le paguen. Y dicen que no tienen plata,

pero tienen plata para comprar armas.

Norma: El presidente está para los ricos y para los pobres no.

María: También tienen que pagar más porque las cosas subieron bastante y no alcanza con lo que se les paga, por eso piden aumento.

D: Ahí tenemos un argumento: todo aumentó y el reclamo es por eso, el argumento es que todo aumentó y por eso corresponde pedir un aumento.

Sebastiana: No alcanza para producir...

Se habla del aumento de los alquileres en el barrio: de \$2000 a \$2500 o \$3000, cuando el año pasado era de \$1200.

Ema: Más nos perjudicamos nosotros al ver que no hay clase. Porque ahora estamos estudiando y ahora estamos memorizando y a la otra semana ya nos vamos a olvidar.

Palmira: Yo estoy de acuerdo con el apoyo a los maestros. Sí tienen que hacer el paro, y también me da pena porque nos perjudicamos. No estoy de acuerdo en nada de nada con este presidente y me da pena toda la gente golpeada y maltratada. Y tenemos que seguir luchando, no queda otra.

Fausto: Mi opinión es que está bien lo que están haciendo el paro, porque todo subió: los alquileres, la luz...

Diego muestra el diario Página 12: “Este diario se llama Página 12” (Señala el título) ¿Qué otros diarios conocen?

Palmira: Clarín.

Diego muestra que también Anahí llevó el Clarín.

D: Vamos a ver las diferencias entre ambos. Página 12 titula: “Al maestro con palos” [Lee el copete nuevamente]

D: ¿Qué quiere decir ‘pacífica’?

Dina: Sin perjudicar a nadie.

D: ¿Qué quiere decir ‘itinerante’?

Silencio.

A: ¿Nunca escucharon un ‘circo itinerante’?

Marleni: Como una escuela rodante.

Dina: Se traslada a un lugar.

D: ¿Si yo soy un maestro itinerante vengo siempre acá?

-No.

D: “...sin afectar las clases”

Marleni: ¡Y encima era domingo!

A: ¿Se evitaba qué cosa?

-Parar las clases.

Diego muestra el Clarín, se compara el lugar que se le da a la noticia, el tamaño de la foto y los titulares.

Figura 2. Tapa de diario Clarín, lunes 10 de abril de 2017



Baradel quería su propia carpa blanca y lo sacó la Policía

Por sorpresa, activistas docentes aparecieron ayer en la Plaza del Congreso para protestar montando una carpa itinerante. Como no tenían permiso de la Ciudad, la Policía los desalojó. Hubo incidentes y cuatro detenidos. SOCIEDADP34

Marleni: Una letrita así chiquita...

D: Vamos a ver cómo se tratan las noticias. Página 12 dice que la información la vas a encontrar en las páginas 2 y 3. Clarín, en la 34. Vamos a ver qué dice el titular: "Baradel quería su propia carpa blanca y lo sacó la policía. Choque. Los manifestantes y la policía anoche chocaron frente al Congreso".

Marcela, investigadora, (M) pregunta qué pensamos si leemos algo así, ¿quién parece que tiene la culpa?

Feli: No se supo explicar el diario.

D: ¿No se supo o quiso contarnos otra historia?

-Quiso disimular.

A: Como el cuadro, el año pasado, ¿se acuerdan? El de las luchas por la independencia.

Marleni: Está escrito como que el que quiera entender que entienda y quien no, no.

D: ¿Es lo mismo decir 'reprimir' que 'chocaron'?

Delia: No quisieron decir que reprimieron y dicen 'chocaron'.

M [vuelve a preguntar]: según el Clarín, si dice "Baradel quería su propia carpa y lo sacó

la policía”, ¿de quién sería la culpa?

-Baradel.

D: Hoy a las 17 vamos a ir al Congreso a hacer un abrazo a los maestros. Se decidió un paro para mañana, con la consigna: “Contra los palos, no”. Nos piden un favor: si los estudiantes pueden escribir algo para llenar de cartas el ministerio, con lo que pensamos. Entonces, vamos a hacer grupos de 3 o 4. Van a escribir una opinión sobre lo que está pasando. Va a haber una persona que escriba por el grupo.

A: ¿Vieron cómo planificamos los textos? Piensan todos y uno escribe.

D: Consigna: Explicarle a Macri por qué tienen razón los maestros, qué es lo que ustedes piensan del tema. Escribir argumentando, dando explicaciones, diciendo lo que opinamos y por qué.

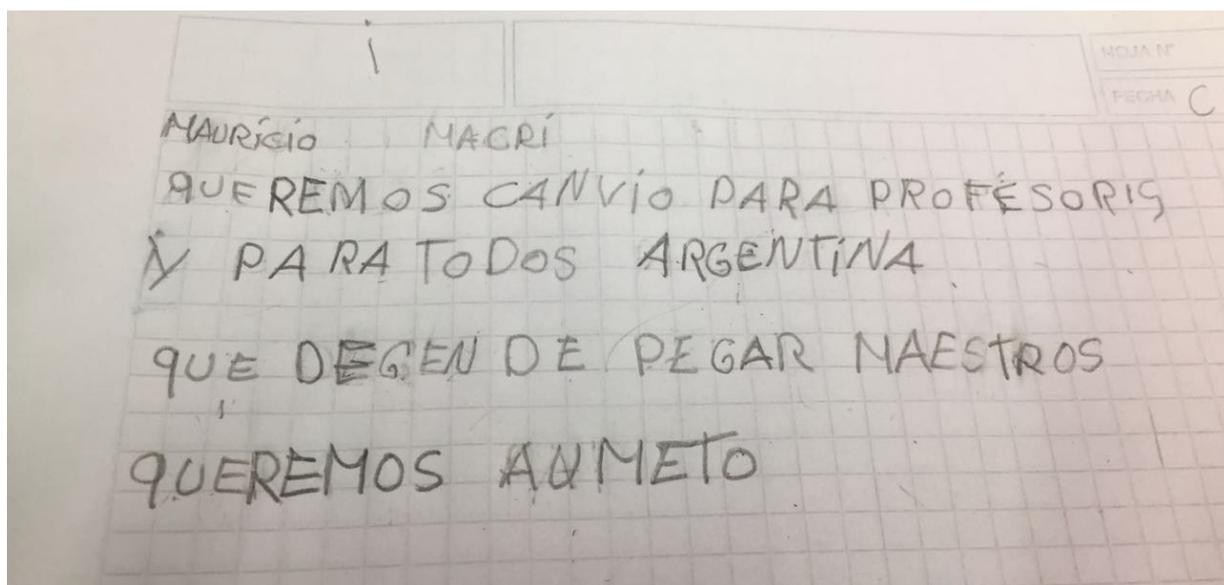
Se arman grupos de tres personas, según distintos niveles de conceptualización de la escritura: algunas personas ya escriben por sí mismas convencionalmente y otras aún no, le dictan a quienes sí lo hacen. Redactan las siguientes producciones.

Figura 3. Grupos de trabajo





Figura 4. Producciones escritas

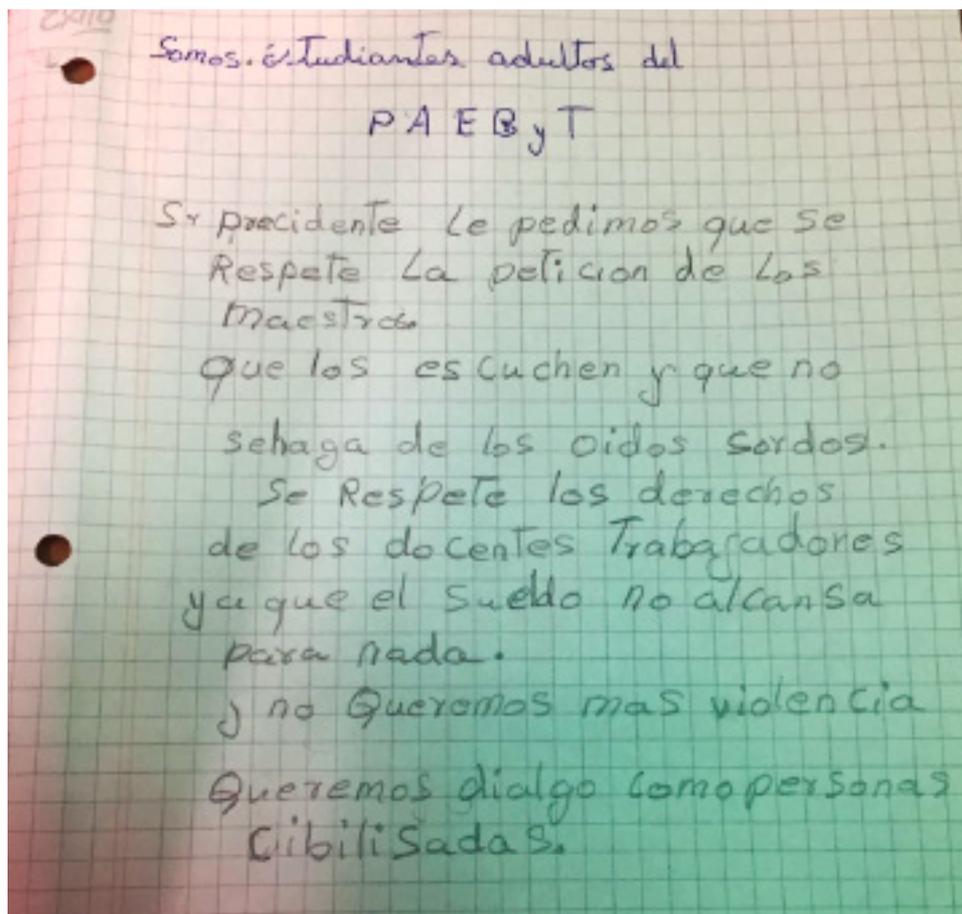


17 de abril 2017

Queremos que pongas mano al pecho y pienses en los estudiantes. Somos estudiantes de P.A.E.B.Y.T. nosotros estamos perseguidos hasta cuando, piensas que vamos estar sin clases?

Por favor, resuelve este problema de una vez, no queremos ser perseguidos más. Por que la canasta familiar rubio, no alcanza el sueldo que ganan los maestros. Por eso están en la calle haciendo paro. apoyamos a los maestros que están en su derecho de reclamo.

Como los estudiantes de P.A.E.B.Y.T. de la capilla de San Antonio adultos y adolescentes. nuestra opinión es que el paro de todos los maestros y maestras. opinamos que el sueldo que el des-paga no es suficiente para poder pagar los impuestos de la casa o la agua luz y el gas. sueldo no es para los gastos o para la canasta familiar. pero que todo sueldo incluso menos los sueldos para los maestros y para los maestros por eso están el paro para reclamar su sueldo por que con el sueldo que el des-paga no alcanzan para los gastos.



Los textos producidos fueron llevados ese mismo día por quienes suscribimos este texto a la Plaza del Congreso Nacional, donde se realizó un acto de repudio por lo sucedido en la jornada anterior y fueron entregados en mano a la Secretaria General de CTERA. Ella envió un saludo y agradecimiento a los y las estudiantes, respetando y resguardando así el propósito comunicativo de las escrituras.

¿Por qué es importante que siempre haya oportunidad para escribir?

Desde nuestra experiencia como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas partimos de la premisa de que “toda oportunidad es buena para leer y escribir”, ya sea pensando en quienes se encuentran en proceso de alfabetización inicial, como quienes ya cursan niveles más avanzados de su educación general básica.

Hemos visto muchas veces que entre quienes trabajan con personas jóvenes y adultas se hace mucho hincapié en el diálogo ‘freiriano’: compartir sensaciones, emociones, recoger anécdotas o experiencias personales luego de mirar imágenes, recuperar saberes previos. En muchas ocasiones, este conocimiento se comparte exclusivamente en forma oral desde una ronda de mates, como principio de la educación popular. Consideramos que esta manera de compartir y construir el diálogo es necesaria y valiosa, y sostenemos desde una perspectiva

constructivista, que hoy es fundamental repensar algunas de las dimensiones del diálogo e implicar otras nuevas. Es decir, fomentar a partir de allí, prácticas de lectura y escritura, desde funciones sociales y comunicativas como por ejemplo guardar memoria, expresar y comunicar a otros y otras dichas reflexiones. En palabras de Delia Lerner

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001, p. 26)

Basándonos en la premisa de que toda persona joven y adulta ha construido saberes sobre lo que la escritura representa y sobre el lenguaje que se escribe porque ha transitado muchos años por la vida haciendo interpretaciones o produciendo ciertos textos “como podía” –sin preguntarle a la escuela, y partiendo de que quien asiste al espacio educativo lo hace queriendo aprender aquello que afuera de ella no aprendió, creemos importante poner en juego dichos saberes en prácticas de lectura y escritura constantes y frecuentes. Tal como expresa Ana María Kaufman

Nuestro objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de la lectura y escritura, de las características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua. (Kaufman, 2007, p. 20)

Para ello, en todo momento, definimos explícitamente con los y las estudiantes los propósitos comunicativos (el para qué se está escribiendo desde su función social) y didácticos (qué se está enseñando en ese proceso de escritura) a medida que avanzan las producciones. En palabras de ellos y ellas, ante el relato anterior, aparece la toma de conciencia: “*Estamos leyendo para analizar cómo se transmiten las noticias*”; “*Estamos escribiendo para que los maestros se enteren de nuestra opinión, para acompañar su lucha*”; “*Lo hacemos para cada vez leer y escribir mejor.*”

Percibimos que el diálogo que plantea Freire también pasa por allí: diálogo de sensaciones pero también de conocimientos, discusión de posiciones y compartires, pero también discusión de cómo comunicarlo, eligiendo no solo qué decir sino también cómo decirlo para que se transmita lo que decidimos transmitir, desde los portadores, los géneros y por qué no, las palabras o expresiones más bellas pudiendo elegir los modos de decir aquello que con tanta fuerza reflexionamos e investigamos colectivamente. Para que la experiencia personal o colectiva también quede plasmada allí, escrita. Para que otros la lean. Porque, volvemos a recordar, sólo leyendo y escribiendo mucho, y reflexionando sobre ello, es que se aprende a leer y escribir. Por eso es que toda ocasión se vuelve oportunidad para escribir, con sentido social y comunicativo, desde un propósito didáctico.

En palabras de Mirta Castedo: “Alfabetizamos para lograr niños (jóvenes, adultos y adultas, nos anaimamos a agregar, parafraseando a la autora) conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla” (Castedo, 1995, p. 5)

Al fin y al cabo, como repetimos y hacemos de manera explícita y consiente de manera cotidiana junto a nuestros y nuestras estudiantes: “*A leer se aprende leyendo... a escribir se aprende escribiendo*”, siempre con un propósito claro y significativo; y fundamentalmente, reflexionando muchísimo y en todo momento sobre aquello que se lee y se escribe. En este sentido, como educadores y educadoras consideramos que conocer diferentes posturas, diversas maneras de ver y nombrar un mismo hecho amplía el horizonte de conocimiento. El intercambiar con otros y otras para comprender o producir un texto es poner en acción la construcción colectiva. Implica tomar decisiones, revisar críticamente, darnos cuenta de “las palabras que necesitamos” para expresar nuestros pareceres, analizando oralidad y escritura. Pensar y poner en acto la lectura y la escritura como herramientas para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, con todo el trabajo intelectual que ello implica. Por todo esto, además de constituirse en una experiencia significativa para el aprendizaje escolar, lo es también como aprendizaje vital y social.

Referencias bibliográficas

- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C.; Kurlat, M.; Marucco, M.; Ronzoni, Serrano M.; Topasso, P.; Vignau, S. y Toubes, A. (2008) Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N°2, Año 30, pp. 73-94, CREFAL, México.
- Castedo, M.L. (1994) Construcción de lectores y escritores. En Anais Seminario Internacional de Alfabetização e Educação científica. Universidad Regional de Ijuí, Brasil. Reproducido en *Lectura y Vida*, Año 16, 2, 5-24.
- Kurlat, M. (2007) Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*, año XIV, N°25. p. 56 a 63. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kurlat, M. (2011) Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N°2, pp. 69-95, CREFAL, México.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012) Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. N°31. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, N°1, p. 59-90, CREFAL, México.
- Kurlat, M. (2014) Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, pp. 3-10.
- Kurlat, M. (2014) La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, sección Testimonios.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86.
- Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017) Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017, CREFAL, México.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Sirvent, M.T. (1999) *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2008) *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (mimeo fragmentos, libro en elaboración).

Formas de presentación de saberes psicológicos y sus efectos subjetivantes

María Luisa González¹
Candelaria Molas y Molas
Silvia Ortuzar

Resumen

En la presente ponencia abordamos una síntesis del proyecto de investigación denominado: *Formas de presentación de los saberes del campo de la Psicología: procesos de transmisión y sus efectos en la producción de subjetividad*.

Conceptualizamos, desde una perspectiva epistemológica pluralista, crítica y ampliada, las formas de presentación y transmisión de los saberes, como composiciones estéticas particulares. Se propone la reflexión epistemológica como forma de indagar los agenciamientos –políticos, éticos, estéticos y científicos– que modulan el conocimiento psicológico. Nuestro interés gira alrededor de los ordenamientos sensibles que se producen cuando se excede lo discursivo y emergen otros signos, imágenes, sonidos e intensidades. Luego de un trabajo exploratorio a partir de la palabra de profesores tutores, incorporamos una entrevista semi-estructurada a docentes de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. Pensando que las clases serían composiciones estéticas complejas donde se producen modulaciones subjetivas, rescatamos las variaciones encontradas que van desde los usos tradicionales y ordenamientos clásicos hasta modos rupturistas que producen apropiaciones singulares de los saberes. Nos interesa identificar las formas en la transmisión y apropiación que desatan mayor potencia subjetivante en el devenir de las psicologías contemporáneas.

Composición estética – subjetividad – saberes psicológicos –
transmisión – agenciamientos

¹ Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: silviaortuzar@hotmail.com

Forms of presentation of psychological knowledge and its subjective effects

Abstract

In this paper, we provide a summary of the research project called “Ways of Presenting Knowledge from the Field of Psychology: Transmission Processes and their Effects on the Production of Subjectivity”. From an epistemological, pluralist, critical and broadened perspective, we conceptualize ways of presenting and transmitting knowledge as specific aesthetic compositions. Thus, epistemological reflection is proposed as a way of inquiring into assemblages –political, ethical, aesthetic and scientific– which modulate psychological knowledge. Our interest revolves around the sensitive forms that are created when discourse is transcended, and other signs, images, sounds and intensities emerge. After a previous exploratory work starting from the word of supervising professors, we include a semi-structured interview with teachers of Psychology and Education, Subjects of Education and Comprehensive Sex Education from teaching training institutes in the city of Cordoba. Thinking that classes would be complex aesthetic compositions in which subjectivities are produced, we took the variations found. These range from traditional uses and conventional forms to disruptive ways which cause singular appropriations of knowledge. We are interested in identifying which are the ways of transmission and appropriation that unleash a higher subjectivating power in the development of contemporary psychologies.

Aesthetic compositi – subjectivity - psychological knowledge –
transmission – assemblages

Recorridos

En este trabajo se analizan las formas de tratamiento y presentación de los saberes psicológicos en su transmisión y los efectos singulares en la producción de subjetividad.² Particularmente nos abocamos a identificar formas y herramientas de mediación que se convocan en propuestas y prácticas de enseñanza de diversas instituciones públicas de formación docente de la ciudad de Córdoba, en las unidades curriculares de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral.

Consideramos un desafío avanzar en recuperar indicios sobre el valor del uso de materiales estéticos en la producción de pensamiento en torno al campo de saberes psicológicos, desde un trabajo que recupere posibles efectos subjetivantes a partir de la voz de los protagonistas implicados.

En nuestro itinerario teórico fuimos conceptualizando, desde una perspectiva

² Proyecto: Formas de presentación de los saberes del campo de la Psicología: procesos de Transmisión y sus efectos en la producción de subjetividad. Directora: M. Elena Dalmas, Co-directora: Silvia Ortuzar, Investigadores principales: M. Luisa González y Adriana González. Colaboran: Valeria Aimar, Eugenia Bellone, Micaela Zamboni, Candelaria Molas y Molas y Sofia Sicott (2014-2017).

epistemológica pluralista, crítica y ampliada, las formas de presentación y transmisión de saberes como composiciones con una estética particular en el aula. Nuestro interés fue girando alrededor de los diversos tipos de ordenamientos sensibles que se producen cuando en la enseñanza se excede lo discursivo y emergen otros signos e intensidades.

Planteamos la noción de saberes –en este caso ligado al campo de la psicología desde un territorio amplio, heterogéneo y disperso– visibilizando prácticas y discursos que la ciencia deja fuera. Deleuze (2005) sostiene que el saber no solo deviene ciencia, sino que también puede transitar otras direcciones hacia la estética, la ética, la política y en estas otras direcciones, las líneas divisorias cambian y con ellas, los territorios que definen la distribución de posiciones de saber y de poder y de lo que se da a ver.

A los interrogantes iniciales alrededor de las condiciones que pueden afectar y conmover la relación del sujeto con el saber se fueron incorporando nuevas preguntas como: ¿En qué momentos de las clases se pueden localizar posibles puntos de singularización, en tanto transformación de la relación con el saber? ¿Qué productividad sensible y subjetiva surge del uso de imágenes?

Referencias y anotaciones

Sobre lo político, lo estético y efectos subjetivantes

La inscripción a una cátedra dedicada a la Formación Docente que particularmente pone el acento en las “formas” que adquieren los saberes, nos interpeló a considerar un plano estético en el análisis de los procesos de transmisión y apropiación. En la perspectiva teórica adoptada un régimen estético se relaciona con las diversas configuraciones de la experiencia que produce efectos de conocimiento.

Proponemos una lectura que enlace lo estético con lo político en el sentido de lo que Casullo (2007) plantea para entender de qué manera se pueden constituir las nuevas subjetividades. El autor propone “recorrer al plano de lo estético, por el acercamiento hacia los enigmas sociales de la sensibilidad. Hacia lo todavía no catalogado, no situado, no codificado, no reconocido” (p. 50).

Tomamos también el pensamiento de Rancière (2001) sobre la estética como un concepto históricamente determinado que designa un régimen específico de visibilidad e inteligibilidad, inscripto en una reconfiguración de las categorías de la experiencia sensible y de su interpretación. La posición política del autor nos interesa en tanto es en el terreno estético en donde actualmente se juegan las promesas de emancipación y permite reconocer en las prácticas planos de sensibilidad que hacen ver o no ver, líneas trazadas en el terreno público que comparten, dividen, producen, separan, reúnen el mundo y a nosotros en él.

Las nociones planteadas nos orientaron para considerar en las prácticas de la enseñanza, distintas escenas como configuraciones estéticas y políticas de la vida con los otros, donde un modo de ver, sentir, de posicionarse los cuerpos y las voces se despliega, se comparte y se reparte.

Respecto a la noción de efectos subjetivantes, nos acercamos a pensar la subjetividad y singularidad por fuera de las lógicas de lo personal, lo individual y la interioridad: ¿Cómo resistirse al “dispositivo de persona”, hombre, ser humano, arraigado en el campo de la Psicología? Ligamos esta noción entre otras cuestiones, al paradigma estético que desarrolla Guattari (1991) para nominar a la subjetividad como producción y en relación a la composición de territorios de enunciación existenciales que advierte sobre el establecimiento de dispositivos que producen focos de subjetivación; idea que nos permite resignificar y relacionar prácticas –educativas en este caso– como productoras de subjetividad.

Para pensar la subjetividad y singularidad recuperamos los planteos de Deleuze (1998) que sitúa a la subjetividad en los cortes, intervalos entre los movimientos continuos, relacionada a la acción, la percepción y la afección (tres componentes que encuentra en el cine). La percepción subjetiva tendría que ver con las interrupciones en el ritmo constante del universo en movimiento, un mundo que pasa por nosotros. Esos modos en que nos pasa el mundo, que siempre son sociales, constituyen la noción de singularidad.

Este autor entiende lo estético como experiencia de los sujetos y al arte como un artefacto con una doble capacidad: la de hacer visible las formas de vida del hombre y la de vitalizar esas formas. Desde lo enunciado por este autor, nuestra búsqueda retoma lo artístico ligado a una forma de accionar el pensamiento, distinta de las demás. El arte es una forma específica de producir pensamiento y en este sentido afecta al terreno subjetivo. El autor se interesa por las articulaciones, agenciamientos y composiciones que se producen en esa forma de pensar, que no es fruto de la voluntad de un sujeto que piensa sino de los *acontecimientos* que lo fuerzan a pensar.

Además, resulta interesante para el análisis de las prácticas de la enseñanza en el campo de la psicología y en torno a nuestra preocupación sobre los efectos subjetivantes, rescatar como sostiene el autor, la percepción como experiencia real liberada de la representación. Se trataría de la producción de conocimientos a partir de la experiencia sensible real. El poder singular de los conceptos estéticos es su capacidad de hacer variar la percepción del sujeto, de alterar las formas de lo que se percibe como realidad.

Nos preguntamos, ¿cómo se transgreden los límites de la representación posible construida bajo la racionalidad del discurso psicológico, para liberarla a la potencia de lo real?; ¿cuáles son los signos que abren a imaginaciones activas, vitales que alteran la forma de ver, de significar, de afectarse y de vincularse?

Sobre “formas” en la enseñanza

Desde una perspectiva histórica las concepciones de la modernidad, en particular el discurso de la ciencia, han dejado sus marcas en la cultura escolar y en las prácticas de la enseñanza. La corporeidad, sensibilidad, ficción, imaginación, han quedado recluidas del lado de lo subjetivo, expulsadas de la racionalidad del conocimiento. La institución escolar se organizó para el acceso al conocimiento bajo un formato ligado al texto escrito como recurso hegemónico, tendió a asumir una actitud de sospecha ante la cultura visual de masas

y de manera sistemática privilegió a la cultura letrada como “la forma” válida de práctica intelectual.

En este trabajo postulamos que el espacio del aula en el transcurso de una clase se lo puede pensar como un montaje que produce efectos de sentidos. La clase se transforma en un escenario cultural que se constituye con determinados géneros discursivos y composiciones heterogéneas que producen efectos singulares y colectivos.

Distintos autores plantean que los procesos de formación docente deberían tener no solo un componente intelectual racional, sino que podrían apoyarse en el despliegue de sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas en cuya configuración desempeñan un papel relevante los relatos y las imágenes.

Dussel (2014) sostiene que, al intentar ponerle palabras a las imágenes, en muchas oportunidades el lenguaje apresa “algo” de la imagen que la empobrece y rescata la necesidad de seguir buscando otras palabras que la enriquezcan. Sostiene que todos los géneros que podamos considerar “visuales” siempre involucran otros sentidos, pero sobre todo se inscriben en articulación con “creadores y receptores (...) que ponen en juego una serie de saberes que exceden en mucho a la imagen en cuestión” (p. 280).

Pineau (2014) entiende una estética escolar “(...) como un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales” (p. 22).

Plantea que lo estético (2008) es un sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. El sujeto desarrollaría nominaciones y clasificaciones específicas (bello/feo, agradable/desagradable) sobre las sensaciones que categorizan la experiencia sensible y se comprenden como efectos contingentes e históricamente variables.

En la misma dirección Frigerio y Diker (2007) entendiendo a la estética en clave de Rancière como fábrica de lo sensible, proponen atender a la institución de un mundo sensible común que vaya más allá de las sensaciones y reglas del gusto. Respecto al planteo de estas autoras Serra dice:

(...) ingresamos entonces al vínculo entre estética y educación: si la estética es definida como el estudio de la producción de sensibilidad, en el campo educativo necesitamos atender al modo en que los procesos de transmisión operan con capacidad de imprimir, de dejar huella, de afectar (...) (en Pineau, 2014, p. 138)

Incorporamos también reflexiones en torno a los dispositivos escolares contemporáneos tomados como escenarios de creación de sensibilidades y formas de sujetos. Pensamos el espacio escolar como escenario donde se despliega una experiencia estética de modulación.

Además, nuestra búsqueda de indicios y signos sobre los efectos subjetivantes en clases donde se enseñan saberes psicológicos, se ve potenciada con algunas cuestiones de los estudios visuales, que además de indagar sobre qué son, cómo se producen y circulan las

imágenes y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas que tienen; centran en la mirada, en las prácticas de ver y en cómo se producen visibilidades e invisibilidades.

Exploraciones metodológicas

Trazos previos

Como parte del proceso investigativo recuperamos registros que fuimos construyendo como formadores en procesos de residencia en el campo disciplinar. Identificamos que las imágenes audiovisuales, cine, fotografía y las historietas son los de mayor uso y distribución en el campo psicológico.

Del análisis efectuado de los formatos de clases, planteamos que se realiza un uso variable del material audiovisual y el cine en las propuestas de enseñanza, que se extiende desde una incorporación instrumentalista hasta posiciones que problematizan y tensionan las formaciones discursivas del propio campo de la psicología.

En un grupo importante de clases se advierte lo que hemos denominado un uso y ordenamiento tradicional o clásico donde se incorporan escenas o filmes completos como un lenguaje diferente al habitual de la clase. Se los considera una herramienta didáctica que permite aplicar categorías conceptuales transmitidas y se utilizan en distintos momentos sin impactar en la estructura global de la clase. Se observa principalmente la utilización de imágenes, escenas o películas completas en un primer momento de la clase, con la expresa intencionalidad de producir una sensibilización inicial, motivación, incentivo o enlace con la temática.

Este uso más clásico queda desligado de los otros momentos y se lo considera más por el posible impacto subjetivo y grupal que por las transformaciones en el vínculo con el saber.

Una variación encontrada en la inclusión de las imágenes audiovisuales y el cine estaría relacionada con un uso similar al que aparece en los libros de texto donde las imágenes cumplen una función de ilustrar, subordinada a las palabras. La intencionalidad tendría que ver con ejemplificar y ampliar los desarrollos conceptuales. Algunos de los supuestos que organizan estas decisiones se plantean desde perspectivas teóricas del aprendizaje como: la posibilidad de introducir distintas vías de entradas; reforzar la palabra; relacionar lo conceptual con las prácticas y la vida cotidiana; producir mayor comprensión y análisis.

Otra de las modalidades tal vez la de mayor sentido tradicional, tendría que ver con una tendencia aplicacionista. En el diseño y transcurso de la clase, existe una estructura conceptual que se transmite a partir de la palabra oral o escrita y luego actividades propuestas para los estudiantes que contemplan el uso de imágenes y películas. Estas actividades generalmente se utilizan en un momento final de la clase, también para ser trabajadas por los alumnos en otros tiempos y espacios. El sentido aplicacionista muchas veces se concreta con consignas que direccionan la mirada; intentan que el estudiante reconozca por ejemplo en alguna escena conceptos trabajados o a la inversa, desde una categoría teórica, se busquen imágenes que den cuenta de la misma. En general el cine, la fotografía, los videos, son usados

como recursos didácticos, herramientas para aplicar un concepto trabajado una racionalidad que separa el discurso de la ciencia de otros lenguajes.

Otro grupo de clases las denominamos en transición y distinguimos intencionalidades diversas: intentan ligar lenguajes diferentes; anticipan una estética de la clase que combina en su estructura de significados modulaciones, tonos, efectos; procuran momentos en donde se pueda lograr una afectación y a su vez la comprensión conceptual. Advertimos que aun perdurando una valoración y primacía de prácticas más escolarizadas como lo son la escritura, lectura, diálogo y conversación, emerge una incipiente incursión de diferentes expresiones artísticas y culturales. Se observa la utilización de videos cortos que se obtienen de búsquedas por Internet, entrevistas filmadas de distintos autores, cortos publicitarios, escenas de algunos documentales. Estos ensayos de relación entre lenguajes diversos se advierten con mayor frecuencia en las unidades curriculares de Sujetos de la Educación y de Educación Sexual Integral. En el diseño de estas clases no se toma al cine como un recurso didáctico sino más bien la intención es que a partir del lenguaje estético se amplíen los registros sensibles y se recuperen con la mirada voces, imágenes, sujetos y acontecimientos.

Los sujetos insisten en que usan imágenes por considerarlas que son poderosas mediaciones para la transmisión de ideas, valores, emociones, y que cumplen múltiples funciones: aportan información y conocimientos; generan adhesión o rechazo; movilizan afectos; proporcionan sensaciones; entre otras. En relación al aprendizaje se valoran las imágenes en su poder de activación de la atención y las emociones.

En lo específico al campo de saberes se plantea que las imágenes al no ser transparentes ni unívocas, la mirada de cada estudiante renueva sentidos y se ve afectado de maneras diversas. En esta dirección las imágenes tienden a escaparse de las generalizaciones que proponen los conceptos.

Finalmente, en una vía más rupturista o de discontinuidad en un grupo de clases, el cine es considerado como una herramienta para problematizar y tensionar el propio campo discursivo de la psicología. En el diseño de estas clases, las palabras y las imágenes no se subordinan unas a otras y conforman una trama. Se vinculan y tensionan, pero nunca se confunden. Si bien los saberes configuran las miradas, también es posible pensar que, en una experiencia visual una imagen pueda cuestionar los saberes instituidos y desestabilizarlos.

Nuevas puntualizaciones metodológicas

Al plantear un análisis de efectos subjetivantes se optó por indagar lo que los sujetos logran evocar a partir de la memoria y la palabra, sobre producción de saberes en tanto apropiaciones, reproducciones, transformaciones, rupturas, desviaciones.

Se diseñó una entrevista de corte etnográfico, con elementos del dispositivo clínico, donde se procuró crear disposición para un estado de conversación libre, amplia. Desplegar un estado de conversación que facilitara la recuperación de la experiencia de transformación y/o conservación: voces, memorias, huellas, sentidos, intensidades, detalles.

En la memoria de los profesores se intentó focalizar en la clase. Se invitó a los

entrevistados a recordar, problematizar y conversar sobre los diversos sistemas y lenguajes vinculados a lo artístico y a la cultura en general que seleccionan, usan y distribuyen en el diseño y desarrollo de las clases del campo psicológico. Preguntamos si utilizan, de qué modo, con qué intencionalidad, qué ocurre con las nociones psicológicas al combinarse y qué efectos subjetivos reconocen.

En el transcurso del año, se efectuaron un total de diez entrevistas en profundidad a profesores de institutos públicos de formación docente de Córdoba Capital (profesorados de educación primaria, inicial, educación física y arte –estos últimos pertenecientes a la Universidad Provincial de Córdoba) de las unidades curriculares de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral.

Algunas líneas de análisis

En el análisis nos interesó particularmente rastrear sentidos alrededor de las experiencias de transmisión de saberes psicológicos y la estética o formas que se configuran en las clases. Particularmente reconocer en el decir docente los usos de mediaciones artísticas en la transmisión y producción de conocimientos psicológicos.

Los profesores nombran y recuerdan rápidamente recursos, herramientas, mediaciones utilizadas, pero no se advierte lo mismo cuando se trata de explicitar las intencionalidades de dichos usos, los efectos en los procesos de transmisión y apropiación.

En función de lo anterior, consideramos que de los múltiples elementos que intervienen en los procesos de enseñanza, los componentes que hacen a las formas de transmisión permanecen con un mayor nivel de naturalización o de invisibilidad. De la multiplicidad de herramientas vinculadas a producciones artísticas y que se les menciona como opciones, las más nombradas son las referidas al campo audiovisual y literario.

Las respuestas más recurrentes nos remiten a reconocer una matriz predominantemente visual que participa de la configuración tanto subjetiva como colectiva. Dicha matriz está presente en las relaciones que una época establece entre lo que se ve y lo que se mira (el ojo y el objeto de la mirada), y de la que son parte tanto los artefactos que miran por los ojos como los que dan a ver.

En la configuración de las prácticas de la enseñanza es posible reconocer una serie de disposiciones de neto corte visual, que no solo delimitan una particular relación entre el ver y el conocer, sino que otorgan cierto privilegio al sentido de la vista por encima de otros registros sensibles. Estas disposiciones son parte de la función estetizante, tal como plantea Pineau (2014), que cumplió el Sistema Educativo argentino, donde la educación de los sentidos constituyó una preocupación que combinó un régimen de verdad, ligado al conocimiento, con la producción de sensibilidades específicas, donde verdad, belleza y moralidad eran parte de la misma operación.

Respecto a la descripción sobre el uso y sentido de la inclusión de mediaciones, herramientas y distintos lenguajes en una clase, las respuestas varían desde algunos profesores que centran la mirada en la disciplina y plantean que se potencia la relación entre

la teoría y la práctica, vinculando que el uso produce mayor impacto experiencial, a otros que se centran más en los posibles efectos en la atención, motivación y afectos en los sujetos.

En relación a lo que los profesores expresan sobre lo que acontece con los saberes y conocimientos psicológicos cuando se relacionan o van acompañados con otros lenguajes, la mayoría expresa preocupación y temor por la banalización, distorsión o reduccionismo que se puede ocasionar en los planos conceptuales, solo un docente afirma que reconoce la potencialidad que surge a partir de la combinación de lenguajes diversos. No obstante, en esa combinación, la palabra escrita u oral ocupa un lugar diferenciado y próximo a la noción, y las otras mediaciones (imágenes, sonidos) ocupan un lugar subalterno ligado al refuerzo y acompañamiento de las nociones que se extraen de los textos o de la palabra.

Cabe destacar que, al decir de los entrevistados, el dispositivo de conversación produjo una toma de consciencia sobre lo que transcurre en el aula considerado como territorio político donde se comparte el conocimiento y la clase.

Los profesores entrevistados cada vez más se muestran interesados por plantear una diversidad estética alrededor de las formas de presentación de los saberes psicológicos. No obstante, aún no se producen transformaciones fuertes en el régimen discursivo dominante de transmisión. Reconocen que se producen efectos subjetivantes interesantes –afectos, motivación, atención– cuando los saberes se combinan con otras expresiones artísticas como imágenes, sonidos, corporeidad; aunque el sentido que se les adjudica a este uso es complementario y para acompañar el proceso de apropiación. La potencia que generarían estas mediaciones no se relaciona aún a la modulación del saber mismo ni a la producción de pensamiento.

En esta dirección tal como venimos sosteniendo con los autores trabajados, los ordenamientos y las formas modulan el saber mismo y producen una diferencia en la relación del sujeto con la verdad –afectos, preceptos, conceptos.

Reflexiones finales

En este trabajo se intentó interrogar sobre las posibles articulaciones entre política y estética en determinadas prácticas sociales, como lo son las prácticas de enseñanza en los dispositivos de formación docente. Sostenemos que la enseñanza es principalmente un acontecimiento político y siguiendo a Rancière “solo habría procesos de subjetivación política en la interrupción -torsión, litigio, desacuerdo- que producen los dispositivos específicos de repartición igualitaria de lo común”.

Estudiar planos estéticos y producción de subjetividad en el campo de la enseñanza de saberes de la psicología implicó comprender a los procesos de transmisión y apropiación en su dimensión política. Creemos posible pensar y proponer, a partir de las voces que se fueron recuperando, diversas formas de relacionar las expresiones artísticas con la enseñanza y en esta dirección se puede continuar explorando sobre los efectos de una mediación estética entre el sujeto de la experiencia y conocimiento. En los procesos de diálogos entre

entrevistador y entrevistados se revalorizó el espacio del aula y la clase como un montaje que produce efectos de sentidos, pensamiento, subjetividad.

Sin pretender afirmaciones totalizantes, señalamos que pudimos dilucidar algunas condiciones de la transmisión que se hacen presentes cuando se usan herramientas como poemas, cuentos, imágenes, pinturas, montajes, sonidos, entre otras, y de este modo nos permite avanzar en reconocer la potencialidad que tienen las producciones artísticas para la afectación de los sujetos en su relación con el saber. Todo el tiempo propusimos un desplazamiento desde el análisis del objeto artístico hacia la experiencia subjetiva que involucra expresiones artísticas y saberes psicológicos.

Nos seguimos interrogando sobre: ¿Cuáles son los signos que abren a imaginaciones activas, vitales que alteran la forma de ver, de significar, de afectarse, de atender y de vincularse?; ¿Cómo pensar y habilitar en lo actual, escenarios, dispositivos, formas de modulación de los saberes que sean más plurales, diversas y heterogéneas?

Pensamos que en los procesos de formación docente y particularmente en las prácticas iniciales de enseñanza es posible colaborar con montajes diferentes; si consideramos las prácticas pedagógicas como la invención de posibilidades que materialicen el “abrir el aula a otros umbrales” y el diseño de intervenciones en la enseñanza –políticas, estéticas, éticas– que ofrezcan, al decir de Percia (2011) “condiciones para inventar mundos”. El autor nos invita a continuar haciendo una crítica en los procesos de formación docente que se dirija a los dispositivos institucionales más clásicos organizados alrededor de la atribución de sentido desde matrices pre-moldeadas y a descubrir la potencia de la invención como composición arbitraria entre lo visible y lo enunciable.

Referencias bibliográficas

- Casullo, N. (2007) Las posibilidades de reinención de la política. Entrevista realizada por Karina Arellano en Revista *Pensamiento de los confines* n° 25, Buenos Aires, pp. 46-58.
- Deleuze, G. (2005) *Foucault*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998) *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp.) (2006) *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Frigerio, G. y Diker G. (2007) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Serie Seminarios de CEM. Buenos Aires: Del Estante.
- Guattari, F. (1991) El Paradigma Estético. Entrevista de Fernando Urribarri. *Zona Erógena*. N° 10. Buenos Aires.
- Percia, M. (2011) *Inconformidad: Arte, Política, Psicoanálisis*. Argentina: Ediciones La Cebra.
- Pineau, P. (2014) *Escolarizar lo Sensible: Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Buenos

Aires: Teseo.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.

Rancière, J. (2011) *El tiempo de igualdad. Diálogos sobre política y Estética*. Barcelona: Herder.

Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Buenos Aires: Prometeo.

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. APORTES DESDE LAS DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS



La Didáctica de la Biología en la formación de profesores en la Argentina

María Josefa Rassetto¹

Resumen

Este trabajo se ubica en la línea de investigación en formación docente con enfoque socioantropológico, a partir del cual se construyen tres dimensiones de análisis para comprender la conformación del Profesorado de Ciencias Biológicas en universidades nacionales argentinas. Las dimensiones histórico-política, institucional y pedagógica-didáctica, se entrelazan y aportan a la comprensión de la complejidad del proceso estudiado. En este caso, se focaliza en la dimensión pedagógico-didáctica, estudiando el lugar de la Didáctica de la Biología en los planes de estudio de la carrera de Profesor de Ciencias Biológicas en dos universidades nacionales argentinas. Para ello se utilizaron documentos y planes de estudios. La producción da cuenta de la inclusión de la didáctica específica según los caminos recorridos por la propia disciplina, como así también, de las sugerencias de los organismos estatales que establecen criterios de formación docente.

Didáctica de la Biología - formación docente - universidad

The Didactics of Biology in the training of teachers in Argentina

Abstract

This article is located in the line of research in teacher training with socioanthropological approach, from which three dimensions of analysis are constructed to understand the formation of Biological Sciences Teaching in National Argentine Universities. The historical politics, institutional and

¹ Departamento de Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. CE: mariarassetto@gmail.com

pedagogical didactic dimensions are intertwined and contribute to the understanding of the complexity of the studied process. In this case, focus is the didactic pedagogical dimension, studying the place of the Biology Didactics in the study plans of the Biological Sciences Professor in two Argentine national universities. For it, documents and study plans were used. The production accounts for the inclusion of specific teaching according to the paths traveled by the discipline itself, as well as the suggestions of state agencies that establish criteria for teacher training.

Didactics of Biology - teacher training - university

Introducción

La formación de profesores para la escuela secundaria en América Latina se inició en las últimas décadas del siglo XIX y acompañó el proceso de conformación de los Estados nacionales. Ante la expansión de la educación media, se crearon los Institutos Normales Superiores, Escuelas Superiores, Institutos Pedagógicos Superiores, que, con el tiempo, en algunos casos, se transformaron en Universidades Pedagógicas (Colombia, México, Honduras), Facultades de Educación (Chile). En cambio, en casos como Uruguay y Cuba, la formación de profesores se mantuvo en Institutos Superiores (Salgado Peña, 2006). En la actualidad, se presenta en varias modalidades y gestionada por una pluralidad de instituciones con distintos status académicos (Maciel de Oliveira, 2005). En Argentina, se desarrolla tanto en instituciones terciarias como en universidades que coexisten desde fines del siglo XIX cuando se inició la formación de profesores para la escuela secundaria. Al presente, el 80% de las universidades nacionales dictan diversas carreras de profesorado en Facultades de Educación, Humanidades, Ciencias Sociales o Ciencias Exactas y Naturales que están directamente relacionadas con las disciplinas constitutivas de cada unidad académica (Perez Rasetti et al, 2005). En 22 de ellas se dicta el Profesorado de Ciencias Biológicas ocupando un lugar importante en la formación de profesores para el Nivel Medio. En este contexto, interesa analizar el lugar de la Didáctica de la Biología en los planes de estudio del profesorado; para ello, en este trabajo se seleccionan dos universidades nacionales argentinas: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Comahue. En relación a la primera, es la institución más antigua del país con raíces en la colonización española; en cambio, la segunda es creada en el marco de un proyecto político educativo nacional de la década de 1970. En ambas universidades se desarrollan las carreras de Profesorado de Ciencias Biológicas.

Referentes teóricos

Este trabajo se ubica en la línea de investigación sobre formación docentes desde el enfoque socioantropológico que estudia los procesos sociales desde dimensiones histórico-políticas, las condiciones materiales, como así también pone el acento en las interacciones

entre distintos niveles estructurales, relacionando lo local con lo más general. Achilli (2005) señala que el proceso de investigación es un esfuerzo por relacionar las dimensiones de una problemática analizando sus interdependencias y las relaciones históricas contextuales. Desde esta perspectiva, en esta investigación se construyeron tres dimensiones de análisis como herramientas interpretativas que, en forma espiralada y recursiva, se entrelazan y complejizan la comprensión del tema de estudio. Por un lado, la dimensión *histórico-política* que nos habla de la historia de las universidades nacionales y las políticas educativas; es la más integral y de forma relacional, se vincula con las otras dimensiones. Luego, la dimensión *institucional* que nos permite caracterizar la universidad como institución formadora de docentes con sus particularidades organizativas, incluyendo las condiciones de lugar, el tiempo y las relaciones con la realidad social (Ferry, 1997). La tercera dimensión es la *pedagógica-didáctica* que nos facilita el análisis de la construcción curricular en cada época. En el marco de la extensión de esta ponencia, sólo se aborda la última dimensión de análisis, recurriendo en forma secundaria, a las otras dos. En función de este recorte, a continuación, se exponen las conceptualizaciones centrales de la Didáctica de la Biología.

La palabra didáctica, en cuanto a adjetivo, se utiliza para referirse a que algo es “didáctico” cuando es fácilmente entendible. Según Astolfi (1997) enfatiza su aspecto lineal, progresivo, sistemático. En cambio, como sustantivo, la palabra didáctica “caracteriza un movimiento de constitución de nuevos campos de estudio y de análisis de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje, en relación con un contenido de aprendizaje bien especificado” (Astolfi, 1997, p. 13). Desde esta perspectiva, se habla de Didáctica de las Ciencias Naturales como la disciplina que se ocupa de estudiar/investigar/construir conocimientos sobre la enseñanza aprendizaje de contenidos de las Ciencias Naturales. Se puede ubicar sus inicios en la década del 1950 con los movimientos de reformas curriculares en Estados Unidos de América e Inglaterra. En el contexto sociopolítico cultural de esa época, comienza un desarrollo académico significativo con continuidad fortalecido con la organización de asociación de docentes e investigadores. Para los investigadores franceses, la Didáctica de las Ciencias “trata de elaborar unos conocimientos nuevos sobre el sistema de enseñanza de las ciencias de la naturaleza, sobre modalidades y condiciones de su funcionamiento...” (Astolfi, 1997, p. 12). Para el autor, la Didáctica de las Ciencias se vio obligada a elaborar sus propios conceptos: concepciones alternativas de Giordan y De Vecchi, transposición didáctica de Chevallard, trama conceptual de Astolfi, o tomar prestados otros como es el caso de obstáculo epistemológico de Bachellard.

Por su parte, en la línea española, Porlán (1998) sostiene que el objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Naturales son los sistemas de enseñanza-aprendizaje que abordan fenómenos materiales y naturales, con dos finalidades complementarias. Por un lado, describir y analizar los problemas más significativos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y elaborar y experimentar modelos que ofrezcan alternativas prácticas fundamentadas y coherentes. Para el caso de la Didáctica de la Biología, esto hace referencia a los procesos biológicos, la biodiversidad, las relaciones de los organismos con

el ambiente. Porlán (1998) la considera una disciplina emergente ya que se encuentra en proceso de expansión teórica y de consolidación metodológica. En el mismo sentido, Mellado y Carracedo (1993), sostienen que la Didáctica de las Ciencias se está constituyendo como disciplina específica y se debaten sus fundamentos epistemológicos. Por su parte, Adúriz Bravo e Izquierdo Aymerich (2002) plantean que tiene un fundamento epistemológico basado en los contenidos de las ciencias, pero que también recibe los aportes de la psicología y de las ciencias cognitivas.

Si bien se pueden encontrar recurrencias en los señalamientos de los autores citados, las diversas posiciones dan cuenta de una discusión vigente y en curso. Una de las cuestiones que no se abordan es la denominación, que no por ser el “nombre de la disciplina”, resulta un tema de menor importancia. La mayoría de los autores hablan de Didáctica de las Ciencias (Gil Perez, 1983, 1991; Porlán, 1999; Astolfí 1997; Sanmartí 2002; Johsua y Dupin 2005; Carrascosa et al, 2008) dando por sentado que se trata de las Ciencias Naturales. Este tema es un debate que la comunidad científica debería darse, ya que detrás de esta idea, se esconde un sesgo positivista que considera como ciencia, “solo” las Ciencias Naturales.

En Argentina se habla de didácticas específicas ya que se ocupa de enseñanza de contenidos de aprendizaje bien especificado, para referir a las disciplinas que se ocupan de la enseñanza de un saber particular. En el camino de la construcción de la Didáctica de la Biología, en el país se reconocen huellas que indican un proceso en expansión. En este sentido, en la década de 1970 se conforman los primeros grupos académicos en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de la Plata. En los años 80, en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba se integra el equipo precursor a partir del cual, en 1993, se forma la Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina (ADBiA) destinada a nuclear a docentes, especialistas, investigadores y establecer vínculos con las instituciones de gobierno que fijan políticas, planifican y administran la educación. Los objetivos fundacionales pretenden alentar el desarrollo profesional, la investigación y la innovación en la enseñanza de las ciencias biológicas, como así también establecer contactos con organizaciones similares del extranjero. Desde 1998 se edita la Revista *Educación en Biología* para la publicación de fundamentos, investigaciones, experiencias innovadoras (Campaner, 1998). Estos hechos contribuyen al establecimiento de un campo de estudio y desarrollo de conocimientos específicos de la enseñanza, las prácticas docentes y el aprendizaje de las ciencias biológicas en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo del país.

Aspectos metodológicos

Desde el enfoque socioantropológico de la formación docentes, se considera el mundo sociocultural como una realidad compleja y con múltiples interacciones; por su parte, la educación es estudiada como un proceso social y, como tal, con un carácter dinámico, contradictorio y conflictivo, que lleva a reconocer en ella a los sujetos y sus prácticas

(Neufeld, 2009). Achilli (2005) entiende como lógicas de investigación a las modalidades de articulación que asumen en una investigación la formulación de las preguntas, el cómo se accede al conocimiento y a qué construcción final se pretende llegar. También remarca la importancia de la coherencia entre esta articulación y el contexto teórico que subyace en la investigación. Esta perspectiva sitúa al investigador en el campo de estudio para realizar entrevistas con actores claves y recolectar documentos que le permitan la construcción de nuevo conocimiento en torno al problema seleccionado. En este caso, se recurre al análisis de planes de estudios y programas de las asignaturas de las universidades seleccionadas.

La formación de Profesores de Ciencias Biológicas en las universidades seleccionadas

Para el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, la carrera del Profesorado de Ciencias Biológicas se dicta en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Su origen se remonta al momento mismo de la constitución de la institución (1878) que fijó entre sus objetivos “formar Profesores para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, enseñanza superior o técnica”. La institucionalización se inicia en 1927 con la aprobación del primer plan de estudios para la carrera de Profesor en Ciencias Naturales que, décadas más tarde (1967) se transforma en Profesor de Ciencias Biológicas. El plan de estudio vigente fue aprobado en 1990, tiene 33 espacios curriculares distribuidos a lo largo de cuatro años.

La Universidad Nacional del Comahue se constituyó en 1972 en el contexto político educativo nacional por el cual se crearon universidades pequeñas en el interior del país; sus propósitos fueron dispersar la población estudiantil de las grandes universidades (Puiggrós, 2012) y adecuar las universidades a las necesidades del desarrollo del país (Coria, 2013). Actualmente, está conformada por diversas facultades y centros regionales con asiento en localidades de las provincias de Río Negro y Neuquén (región Patagonia). En el Centro Regional Universitario Bariloche se dictan carreras de grado y posgrados vinculadas al campo de la Biología. El Profesorado de Ciencias Biológicas (PCB) se desarrolla desde los inicios de este Centro Regional. El plan de estudio vigente fue aprobado en 2012, y está conformado por 29 espacios curriculares.

Desde la dimensión histórica política, podemos señalar que ambos planes de estudio resultan de las interacciones del contexto global en el cual construyeron. En este sentido, los cambios curriculares están sujetos, entre muchos otros factores, a la legislación educativa aprobada por el gobierno nacional. En este caso, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, dispuso la evaluación/acreditación de las carreras universitarias declaradas de interés público por el Ministerio de Educación (Rassetto y Valeiras, 2016). Para ello, en un proceso que se inició en el año 2010, el Consejo Universitario Nacional (CIN) establece los “Estándares para la acreditación de la carrera de Profesor Universitario en Biología” (Res. 856/13). Si bien ambos planes de estudios son anteriores a estos estándares, es posible analizar su contenido a partir de las pautas y criterios fijados por la política educativa. La selección y organización de los contenidos se realiza a partir de campos, entendiéndolos como

un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto (Res. 856/13).

Desde esta concepción, se plantean cuatro campos: General, Disciplinar, Pedagógico y Formación Profesional. Tomando esta propuesta para analizar los dos planes de estudio abordados en este trabajo, la distribución de asignaturas por campos de formación queda de la siguiente manera:

Tabla 1. Asignaturas por campos de formación

Campos de la Formación	Universidad Nacional de Córdoba		Universidad Nacional del Comahue
General	Informática Inglés		Optativa Optativa
Disciplinar	Física I Química General Química Orgánica Introducción a la Biología Matemática I Estadística y Biometría Física II Química Biológica Biología Celular Morfología vegetal Morfología Animal	Ambiente Físico Problemática Ambiental Diversidad Vegetal I Diversidad Vegetal II Diversidad Animal I Diversidad Animal II Fisiología Vegetal Fisiología Animal Genética Ecología Biogeografía	Física Biológica Química inorgánica y orgánica Química Biológica Biología General Matemática Estadística Microbiología y Genética, Fisiología animal y vegetal Botánica Zoología Anatomía y Fisiología Humana Ecología Evolución
Pedagógico	Pedagogía Psicología Didáctica General		Pedagogía Psicología I Psicología II Didáctica General Historia de la Educación
Práctica Profesional	Problemáticas de la Educación en Ciencias Educación para la Salud Didáctica Especial Taller Educativo I Taller Educativo II Práctica de la Enseñanza		Introducción a la Didáctica de las Ciencias Naturales Taller de Integración Ayudantía I Taller de Integración Ayudantía II Historia y Filosofía de las Ciencias Didáctica de la Biología I Educación para la Salud Educación Ambiental Didáctica de la Biología II Práctica de la Enseñanza

Esta información puede ser analizada desde diferentes perspectivas; no obstante, y según lo planteado anteriormente, se hará foco en la dimensión pedagógico didáctica de esta investigación, específicamente en la Didáctica de la Biología.

La Didáctica de la Biología en los planes de estudio

Como se expuso anteriormente, la Didáctica de la Biología, dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, es la disciplina que se ocupa de estudiar la enseñanza/aprendizaje de los contenidos de las ciencias biológicas, y se ubica en el campo de las ciencias sociales, más precisamente dentro de las ciencias de la Educación. En el proceso de construcción como disciplina, toma aportes teóricos y metodológicos principalmente de la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología. En las últimas décadas, las líneas de investigación están direccionadas hacia la epistemología y la filosofía de las ciencias. Al ocuparse de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos específicos es una disciplina que se comporta como vertebradora de los diversos aspectos que conforman un currículum de formación docente. Desde esta perspectiva, es fundamental su inclusión/presencia en los planes de estudios. No obstante, la formación didáctica no se agota en los contenidos de esta disciplina, sino que, se complejiza con los contenidos y prácticas propuestas en otros espacios curriculares. La enseñanza de los contenidos biológicos requiere conocer y reflexionar sobre los diversos aspectos del sistema educativo, la escuela, el aula y los contextos socioculturales en los cuales se desarrollan las prácticas docentes. Las nuevas tendencias proponen incorporar en forma paulatina a los estudiantes en las instituciones en las que se desempeñarán como profesores, como así también, dotarlos de un amplio abanico de estrategias y recursos para afrontar la diversidad y las nuevas demandas juveniles, tal es el caso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Otras de las exigencias de los perfiles profesionales actuales, es la formación en investigación educativa que les permita estudiar, intervenir y transformar en la realidad. Desde esta concepción, se expone el análisis de la formación en Didáctica de la Biología plantada en los planes de estudios seleccionados en este recorte de investigación.

En cuanto al plan de la Universidad Nacional de Córdoba, si bien es un plan que data de 1990, contiene innovaciones importantes y se constituye en una de las primeras carreras que supera el esquema tradicional de formación docente basado en las “cuatro materias básicas: Pedagogía, Psicología, Didáctica y Prácticas docentes”. Esta propuesta, además de las materias del campo pedagógico, presenta siete espacios curriculares destinados a la formación en la Práctica Profesional. Cuenta con una materia denominada Didáctica Especial,² cuyo contenido aborda los contenidos de la Didáctica de la Biología. En el programa sintético de Didáctica Especial se formulan los siguientes contenidos:

² El calificativo de “especial” fue ampliamente debatido en la comunidad académica, ya que fundamenta que estas disciplinas no tienen nada de particular o diferente de otros campos del conocimiento; en contraposición a esta denominación, se propuso “específica” ya que se ocupa de la enseñanza de un conocimiento determinado, en este caso, el de las ciencias biológicas.

I: Educación en Ciencias Biológicas: Los saberes docentes. La educación en ciencias, problemas, cambios y modelos actuales. II: El diseño del currículum de Ciencias (Biología): Diseño de los diferentes elementos de la unidad didáctica: objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Etapas en el proceso de diseño de programa y unidad didáctica. III: Adecuación de los diferentes elementos del currículum al diseño de una propuesta innovadora: Adecuación de los diferentes elementos del currículum a los modelos y enfoques. Variedad de estrategias para enseñar Biología. Propuestas innovadoras (Web del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Cátedras, Programas).

Estos contenidos están contextualizados en un marco más amplio brindado por la asignatura Problemáticas de educación en Ciencias que plantea:

A partir de una revisión crítica a la Primera generación de proyectos (PGP) en enseñanza de las ciencias (BSCS y Nuffield) se continua con las Reformas Educativas en América Latina iniciadas en la década del 90: Equidad y calidad. Sistemas de Evaluaciones Internacionales. PISA en Argentina, haciendo foco en la Ley Federal de Educación y LEN. Se abordan las primeras nociones de los fundamentos epistemológicos y psicológicos de un currículum científico poniendo énfasis en los enfoques del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias (Web del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Cátedras, Programas).

En este análisis, se incluye Educación para la Salud en el campo de la Formación Práctica Profesional ya que es planteado con un contenido transversal para las propuestas de enseñanza de las ciencias biológicas en las escuelas e incluye la Educación Sexual Integral aprobada por la ley nacional N° 26.150. Por su parte, los Talleres Educativos I y II están orientados a la formación en investigación educativa en la enseñanza de la Biología, e incorpora el desarrollo de los tópicos que conforman un proyecto, concluyendo con el diseño de un proyecto de investigación. En cuanto a la Práctica de la Enseñanza, se presenta en la última etapa de la carrera, con duración anual, e implica la inserción en una escuela de nivel secundario, el diseño, implementación y análisis crítico de propuestas de enseñanza.

El plan de estudio de la Universidad Nacional del Comahue tiene nueve espacios del campo de formación en la Práctica Profesional. La asignatura Introducción a la Didáctica de las Ciencias Naturales, como su denominación lo indica, abre la puerta para iniciar la formación didáctica desde una perspectiva global, contactando al estudiante con las problemáticas investigadas en el campo, sus principales enfoques, como así también el perfil profesional del Profesor/a de Ciencias Biológicas. Por su parte, a través del Taller de Integración y Ayudantía, se pretende insertar paulatinamente a los estudiantes en las instituciones educativas para “favorecer la comprensión de la compleja realidad institucional y determinación de factores que interaccionan en el ámbito áulico” (Res. 750/12), incluyendo observación-participantes de clases y ayudantías. El Taller de Integración y Ayudantía II, del

tercer año, plantea el abordaje de las ciencias biológicas a nivel curricular, el análisis de la clase de Biología, como así también la posibilidad de realizar “prácticas de microenseñanza”. En cuanto a la inclusión de Historia y Filosofía de las Ciencias, responde a los enfoques actuales de formación docente que argumentan la importancia de la reflexión de los estudiantes sobre sus propias concepciones acerca de las Ciencias Naturales/Biológicas y aportar marcos referenciales sobre la investigación científica contextualizada, revisando los procesos históricos de construcción del conocimiento científico. En cuanto a Educación para la Salud y Educación Ambiental, el plan de estudio justifica su inclusión en este campo de la formación porque “constituyen contenidos frecuentemente abordados por los docentes de Biología” (Res. 750/12). En la Resolución 856/13 del CIN, ambas asignaturas están planteadas en el campo de Formación Disciplinar.

La especificidad de la Didáctica de la Biología (DB) está contenida en dos asignaturas que se desarrollan en el último tramo de la formación y que requieren el tránsito previo por los otros espacios curriculares. El plan de estudio plantea los siguientes contenidos mínimos para estas materias:

Tabla 2. Contenidos mínimos de Didáctica de la Biología I y II

Didáctica de la Biología I	Didáctica de la Biología II
DB en contexto de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. Fundamentos y finalidades de la enseñanza de la Biología. Construcción de conocimiento biológico. Transposición didáctica. Criterios de selección, organización de contenido. Diseño de propuestas de enseñanza. Proyectos nacionales e internacionales. Investigación en enseñanza de la Biología. Naturaleza de la Ciencia. Modelos y modelización. Hablar y escribir ciencia. Diseño y metodología de investigación. Publicaciones periódicas de enseñanza de las ciencias y de la Biología.	Distintos modelos de enseñanza. Estrategias para la enseñanza en las ciencias biológicas. Diseño de secuencias didácticas. Los procesos científicos como estrategias didácticas. Laboratorios escolares. Salidas y técnicas de trabajo de campo. El papel de los libros de textos. La incorporación de las NTIC en el diseño de propuestas didácticas. Recursos didácticos. Evaluación. Diseño de propuestas didácticas. Análisis de libros de textos.

Se entiende que estas asignaturas conforman el núcleo central de la formación docente para la enseñanza de las ciencias biológicas. En el desarrollo de sus contenidos específicos pueden rescatarse y articularse aquellos provenientes de las materias, tanto las del campo disciplinar como las del pedagógico. Todos son aportes fundantes para llevar adelante las Prácticas de la Enseñanza. La Resolución 856/13 del CIN incluye estos contenidos proponiendo la inserción de los estudiantes en las instituciones educativas, la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis y la reflexión de las prácticas docentes, construcción de propuestas de enseñanza a nivel áulico e institucional para diferentes contextos educativos, como así también el uso de las TIC en la enseñanza de las ciencias biológicas.

Conclusiones

Si bien la Didáctica de la Biología como disciplina autónoma es una cuestión que se debate y aún no tiene un consenso generalizado, reconocemos la existencia de una comunidad académica potente que participa en espacios de análisis e intercambios específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias biológicas y de temas relacionados como currículum, formación docente, implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), innovaciones en el aula. En Argentina comienza a insertarse en los planes de estudio a partir de la década de 1990, con el inicio de las primeras investigaciones y desarrollo de eventos y espacios académicos que generan conocimientos en torno a su objeto de estudio. Esto es, a medida que se fue desarrollando como disciplina, fue ganando espacios en los diseños curriculares. Por su parte, también llegó a los organismos estatales encargados de fijar políticas sobre la formación docente; tal es el caso del CIN que a través del Documento Estándares para la acreditación de la carrera de Profesor Universitario. Esta investigación pretende ampliar y complejizar el análisis incorporando otras universidades nacionales en sus contextos histórico político, institucional y pedagógico didáctico, es decir, a partir de las dimensiones de análisis construidas en la indagación.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editores.
- Adúriz Bravo, A. e Izquierdo Aymerich, M. (2002) Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), pp. 130-140
- Astolfi, J. (1997) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Diada.
- Campaner, G. (1998) Caminar juntos para conseguir un mejor futuro. *Revista de Educación en Biología*, 1(1), pp. 6-8.
- Carrascosa Lís, J.; Martínez Torregrosa, J.; Furió Más, C. y Guisasola Aranzabal, J. (2008) ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias del secundario? *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación Científica*, 5(2), pp. 118-133.
- Coria, A. (2013) Entre golpes (1955-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas. En Gordillo, Mónica y Valderrama, Laura (coord.). *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gil Pérez, D. (1983) Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), pp. 26-33.

- Gil Pérez, D. (1991) ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica). *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), pp. 69-77.
- Johsua, S. y Dupin, J. (1993) *Introducción a la Didáctica de las Ciencias y la Matemática*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Maciel de Oliveira, C. (2005) La formación docente. Mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, 1, pp. 78-99.
- Mellado Jiménez, V. y Carracedo, D. (1993) Contribuciones de la filosofía de las ciencias a la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), pp. 331-339.
- Neufeld, M. R. (2009) Antropología y educación en el contexto argentino. Ponencia en VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Foro 6. Antropología y educación. Universidad de las Madres. Buenos aires.
- Salgado Peña, R. (2006) La formación docente en la región: de las normales a las universidades. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior*, pp. 171-182.
- Sanmartí, N. (2002) *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Perez Rasetti, C.; Araujo, J.; Guryn, C. y Goicochea, V. (2005) *Algunas características de las ofertas de formación docente*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología.
- Porlán Ariza, R. (1998) Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), pp. 175-185.
- Puiggrós, A. (2012) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rassetto, M. y Valeiras, N. (2016) El proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de las carreras de profesorado de ciencias biológicas de las universidades argentinas. *Revista De Educación En Biología*, 19(1), pp. 6-10.

Documentos consultados

Ley Educación Superior N° 24.521. 1995.

Ley Programa Nacional De Educación Sexual Integral N° 26.150.

Consejo Universitario Nacional. Resolución 856/13.

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional De Córdoba. Plan de Estudio Carrera Profesorado Ciencias Biológicas. 1990.

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Departamento de Enseñanza de las Ciencias

y la Tecnología. <http://www.efn.unc.edu.ar/departamentos/ensen/>
Universidad Nacional del Comahue. Ordenanza 750/12.

Saberes en tensión en las prácticas docentes de los residentes del Profesorado en Historia de la UNC. Saberes específicos

Nancy Edith Aquino¹
Susana Patricia Ferreyra²

Resumen

En esta investigación que las autoras dirigen, indagamos acerca de las formas que adquieren saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos. Nos interesa destacar la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Proponemos visibilizar este proceso de construcción metodológica desde los informes que elaboran nuestros alumnos, uno que presenta su propuesta de enseñanza incorporando una mirada institucional, del aula de prácticas, una explicitación de los posicionamientos que asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden además de su selección de contenidos y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. El otro es el Informe Final de Carrera, que se propone una reflexión profunda sobre todo el proceso transcurrido en la residencia.

Trabajamos con casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia.

Nuestro objetivo es reconocer proximidades y distancias entre los saberes

¹ Profesora Asistente de la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia). Co-directora del proyecto de investigación: “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba*”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH, UNC. Subsidiado por SECyT. CE: nancyaquino64@gmail.com

² Profesora Adjunta (a cargo) Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área Historia). Directora del proyecto de investigación: “*El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba*”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH, UNC. Subsidiado por SECyT. CE: susuferreyra@gmail.com

puestos en juego por residentes que, realizando parecidos trayectos formativos elaborarán propuestas diversas.

Saberes específicos - conocimiento didáctico - conocimiento histórico –
enseñanza de la historia

Knowledge in tension in the teaching practices of the residents of the Faculty in History of the UNC. Specific knowledge

Summary

In this research the authors inquire about ways that our students acquire knowledge circulating in the classrooms of practice. We want to highlight the relationship between “*specific knowledges*”, historical knowledge and tensions that emerge from the options that should be undertaken for the purpose of teaching at the school.

We propose to make visible this methodological construction process from reports that made our students, one that presents its proposal of teaching by incorporating an institutional look, practices’s classroom, an explicitation of positions that assume referred to history and to the subjects who learn in addition to their selection of content and the proposal of classes that are designed, with resources and materials. The other is the Final degree report proposed a reflection primarily the process spent in the residence.

We work with cases that share among themselves the historical theme, the ages of the subjects students and the institution in which the residence was carried out.

Our objective would be to recognize proximities and distances between the knowledge put into play by residents whith similar formatives courses develop various proposals.

Especific knowledge - knowledge learning – teaching –
historical knowledge of the history

Introducción

En el marco del Proyecto de Investigación que dirigimos las autoras, docentes en el Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), nos proponemos indagar acerca de las formas que adquieren los saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos.

Dándole continuidad a nuestra indagación en relación con “saberes”, nos interesa destacar en este momento, la articulación entre “saberes específicos”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Pensar la transmisión, en términos de Edelstein (1995), implica reflexionar en torno a la transformación de ese conocimiento específico en “construcción metodológica”. Estos procesos están atravesados por múltiples decisiones que requieren de criterios vinculados con la edad de los alumnos para los que está destinada la propuesta, las condiciones en que la misma deberá producirse en el marco de la cultura institucional, y otras que ponen en juego dimensiones acerca de las cuales nuestros residentes no habían sido interpelados con anterioridad en el proceso formativo, o lo habían sido escasamente, en pocas disciplinas del área pedagógico-didáctica.

En este sentido, visibilizar este proceso, mediado por las herramientas teórico-prácticas que intentamos aportarles desde la cátedra, permitiría ir configurando lo que Shulman (2005) denomina “conocimiento didáctico del contenido”.

Desde la mirada investigativa analizaremos informes que elaboran nuestros alumnos, el primero en el cual se presentan sus propuestas de enseñanza incorporando una mirada institucional, una aproximación al aula en la que se realizarán las prácticas, una explicitación de los posicionamientos que se asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden. Además de la selección de contenidos realizada y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. Para ello, deben tomar en cuenta el tiempo asignado a cada clase y el de desarrollo de la propuesta completa. Ese primer informe es uno de nuestros insumos analíticos.

En este trabajo, abordamos casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia. Nuestro objetivo sería reconocer proximidades y distancias entre los saberes puestos en juego por residentes que, realizando al mismo tiempo parecidos trayectos formativos, elaborarán propuestas diversas.

Los saberes en las propuestas

Cuando se realiza una selección de contenidos para la enseñanza de la Historia se reconoce el esfuerzo en la selección de conocimientos relevantes, conocimientos valiosos no solo para quien enseña, sino para quien es el que debe aprender, el objeto de la transmisión lograda en términos de Hassoun (1996). En Historia, la relevancia estará vinculada a las características del pensamiento histórico.

Esas notas características que implican un esfuerzo de recorte son, siguiendo a González Muñoz (1996), enseñar: a) el pensamiento cronológico, que desarrolla el sentido del tiempo histórico; b) la comprensión histórica que implica la habilidad para leer y escuchar datos históricos, identificar elementos básicos de la narrativa o la estructura de la historia y las causas y acontecimientos; c) el análisis y la interpretación de la historia, es decir, la capacidad de comparar y contrastar experiencias y creencias, tradiciones, esperanzas; d) la investigación histórica, la habilidad para formular preguntas, que implica identificar problemas que enfrentaron a sociedades, analizar distintos intereses y puntos de vista, evaluar propuestas

alternativas para enfrentar estos problemas y analizar razonadamente, si las decisiones alternativas y las acciones que se llevaron a cabo fueron acertadas. Se pueden agrupar en tres grandes campos: aprendizaje de conceptos, la explicación histórica y el problema del tiempo (Aquino y Ferreyra, 2007).

En la selección realizada para la enseñanza a adolescentes de entre 15 y 16 años, de una escuela preuniversitaria del mismo curso escolar (5to año), por residentes que comparten entre sí la pertenencia prácticamente a una misma cohorte formada en la Escuela de Historia de la FFyH, se reconocen fuertes similitudes en la orientación teórica historiográfica. Es decir, qué se piensa en relación con conceptos, con explicación histórica y acerca del tiempo.

Afirmamos esto al confrontar tanto los conceptos o categorías seleccionados como más relevantes a la hora de enseñar contenidos vinculados con la Historia Argentina del siglo XIX, como al analizar la procedencia teórico-epistemológica de esas categorías.

En esa selección, debe reconocerse sin dudas la influencia innegable ejercida por la propuesta de la escuela en la cual se insertan nuestros residentes, influencia que da cuenta de ese lugar complejo en el cual se encuentra el practicante, según han analizado oportunamente Edelstein y Coria (1995). Se marca en la mirada de los practicantes no solo la opción teórica ya realizada por el equipo de Historia de la Escuela, sino también la forma que toma ese contenido abordado por el docente, que es observado y ofrece su curso para la práctica.

El posicionamiento del colectivo docente de la institución se sustenta en una mirada historiográfica constituida por un conjunto de explicaciones y/o interpretaciones producidas por los historiadores, que es apropiado y resignificado por el equipo docente. Esto es, está caracterizada por ser el resultado de sucesivas rupturas y reconstrucción de posturas, enfoques, aproximaciones tanto conceptuales como metodológicas.

La Historia, por su naturaleza, es una huella que debemos encontrar. No solo la lógica de la selección de contenidos sino también, al decir de Edwards (1988), las lógicas que en esas aulas se imprimen a las interacciones en el marco de la transmisión de esos contenidos.

La opción teórica se vuelca claramente a una historia social y económica, con algunas (pocas) inclusiones de una mirada más procedente de la Nueva Historia Política. Los conceptos o categorías clave dan cuenta de una mirada renovada que ya no se permite plantear aquella historia positivista o repetitiva que era la presente en los antiguos formatos escolares de la disciplina.

En esa opción, es difícil rastrear aquello que Cuesta Fernández (1999) analizaba como la persistencia del código disciplinar en el modo tradicional elitista³ de la disciplina que solo se proponía un ejercicio memorístico, de conocimiento destinado a diferenciar a aquellos que tenían más información, más datos, más “cultura”, de aquellos que no accedían a ella. No se

³ La categoría de modo tradicional elitista define una etapa dentro de la historia de la educación, que periodiza una forma de ejercicio del poder y la legitimidad (tradicional), de reproducción sociocultural (elitista) y de producción económica (capitalismo tradicional). Los modos (reconoce dos, el tradicional elitista y el tecnocrático de masas) dan cuenta de una cierta racionalidad que se muestra como un conjunto de aparatos jurídicos-administrativos y usos educativos de larga duración. El modo tradicional elitista asume características específicas tales como elitismo, centralismo y nacionalismo.

habla de “Revolución de Mayo” sino de “Ruptura del Orden colonial”, en la cual la revolución es clave, pero en un marco más complejo. No son Saavedra, Moreno, Paso como los héroes inmaculados... sino ellos mismos como miembros de una élite criolla descontenta con el sistema de dominación. Se percibe el cambio de modelo, de paradigma, de relato.

En este sentido, se visualiza una búsqueda por la superación de una narración de sucesos, entendida como la reconstrucción fidedigna de lo acontecido. Se reconoce una construcción de explicaciones del pasado, que implican una interpretación que posibilitan nuevos horizontes de inteligibilidad y de veracidad. De este modo, se observa al analizar la selección de contenidos, conceptos que caracterizan el conocimiento histórico desde las nuevas perspectivas. Y desde ellas, un abordaje desde la idea de globalidad, en la que se analiza la trama de relaciones en la que se imbrican procesos de diferente naturaleza (económica, social, cultural, política o institucional).

En cada una de las propuestas analizadas se visibilizan focalizaciones en alguna de las dimensiones y a la vez la interrelación entre ellas poniendo énfasis en la complejidad de proceso histórico abordado.

Asimismo, en relación a la dimensión temporal se identifica una ampliación de las nociones temporales puestas en juego, en la medida que, si bien la cronología está presente, posibilita localizar acontecimientos, no se agota en ella. Se reconoce la presencia de la interrelación entre las distintas duraciones, se analiza de un modo muy diferente la relación entre estas y el acontecimiento. Se habilita el abordaje de los procesos desde una mirada diacrónica y sincrónica, el reconocimiento de distintos ritmos entre cambios y continuidades.

Los conceptos trabajados son de gran complejidad y abstracción lo cual requiere de una intervención docente específica para su tratamiento en la escuela, a la vez que supone tomar decisiones respecto de las escalas temporo-espaciales sobre las cuales se trabajarán los mismos.

La consideración de las explicaciones supone analizarlas desde un doble nivel, desde las explicaciones intencionales y causales, las primeras referidas a los motivos e intencionalidades de los agentes que intervienen y las segundas basadas en las relaciones entre variables, en los distintos factores, económicos, políticos, sociales de carácter más abstracto. La enseñanza de esto supone un tratamiento a partir de la renovada relación entre explicación y narración, el interés está en la búsqueda de modelos de narración, que trate una historia que presente agentes en secuencias de tiempo situados en estructuras.

Esta es una Historia que se propone una mirada crítica, sin contenidos cristalizados. Una historia que se ofrece para formar ciudadanos alertas a su presente y su futuro. Al menos, desde la selección de contenidos.

Los autores referenciados en los informes, que se reconocen en sus categorías, pertenecen centralmente a la producción académica argentina del siglo XX y XXI. Son reconocidos historiadores e historiadoras en su mayoría actuales, aún en plena producción, excepto uno de ellos, el más conocido quizás aún para los que no pertenecen al campo, que es Tulio Halperín Donghi, recientemente fallecido, formador de una cantidad de historiadores

tanto argentinos como latinoamericanos y estadounidenses, que terminó su carrera en la Universidad de Berkeley en Estados Unidos de América.

La producción historiográfica de estos autores da cuenta de una mirada científica sobre la disciplina Historia, alejada de aquella vocación más formadora de la nacionalidad, puramente centrada en el relato de los héroes que podríamos encontrar en la Historia llamada “oficial” argentina que recorrió las aulas por décadas hasta muy recientemente. Esta historiografía se ha propuesto recuperar el lugar clave de los agentes sociales, los grupos que hacen historia, sin desconocer el marco estructural económico en que esos agentes actúan. Es una historia que se reconoce como siempre en proceso de construcción, que se hace cargo de que es una narrativa realizada desde el presente, pero que no abandona la obligación de la rigurosidad, de la legitimidad de las fuentes, de la presencia de los archivos. Una historia, en fin, que pretende dar cuenta de la profunda relación estructura/sujetos, crítica y seria. Leyendo los títulos que colocan a sus trabajos, podemos reconocer esas líneas teóricas. Podemos afirmar, y los hemos analizado en trabajos de investigación anteriores (Aquino y Ferreyra, 2009), que las huellas de este cambio producido en la disciplina escolar Historia recién pueden encontrarse en las aulas, o al menos en los textos de las editoriales argentinas, desde las producciones curriculares procedentes de las políticas propuestas por la Ley Federal de Educación de los años 90, y fueron reafirmados por las producciones posteriores que entraron a las currículas escolares más recientemente.

Sostenemos que el conocimiento histórico se construye sobre la base de una racionalidad que supera aquellos planteos que la identificaban con la certeza y que asociaban la probabilidad con la ignorancia. En esta, se impone un carácter más específico acorde a los objetos de estudio de la investigación. La nueva situación significa explicitar el alcance de las grandes teorías, de los métodos abstractos que no pueden aplicarse a la complejidad de la realidad social ni eliminar al individuo, sino que debiera poder considerarse a los hombres, las mentalidades, las ideologías encuadrados en los análisis de las estructuras y las corrientes socioeconómicas. Es necesario repensar la teoría de la historia desde lo que Fontana (1992) plantea cómo aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas, a partir de las cuales serán posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única o la mejor.

De acuerdo a las observaciones de nuestros practicantes que recorren escuelas de Córdoba, esa propuesta renovada de las políticas públicas también ha entrado a casi todas las aulas, desalojando de algún modo a la “vieja Historia tradicional”. Si ha entrado por imperativo de las políticas o por facilidades propuestas en los materiales de difusión (canal Encuentro, propuestas online ministeriales, textos renovados de editoriales, videos, filmes, etcétera) es una interesante pregunta, objeto de futuras investigaciones. Pero los indicios muestran que, en gran medida, están presentes en las aulas de Córdoba.

Los informes analizados de nuestros residentes, las conversaciones sostenidas en innumerables tutorías con ellos nos permiten reconocer que, más allá de las diferencias que obviamente existen entre los niveles de lectura y apropiación internalizada de estos autores

citados, hay en la camada/cohorte que seleccionamos para la investigación, una orientación hacia parecidas propuestas historiográficas, tal como explicamos en párrafos anteriores.

En tal sentido, podemos visualizar una recurrencia que probablemente responde al cursado de la asignatura Historia Argentina I en momentos muy recientes para ellos (un año o dos antes que el cursado de la Residencia para la mayoría). Esa proximidad los lleva a reconocer en los materiales ofrecidos por la cátedra universitaria los referentes clave para el *saber disciplinar* que se requiere a la hora de formular sus propias propuestas de enseñanza.

Algunas de las producciones de los residentes incorporan además una narrativa más política, incluyendo conceptualizaciones que recuperan la relación entre los agentes sociales y el poder, o los procesos de construcción y consolidación del Estado nacional, pensando en los llamados “atributos de estatidad” (Oszlak, 1982) como el monopolio de la violencia legítima, o la soberanía reconocida y el poder simbólico. Estas categorías provienen, más que de la historiografía, de las ciencias políticas, en ese juego historia/ciencias sociales que es parte constitutiva de estos nuevos modos de enseñar y de hacer historia.

También categorías de la sociología histórica son recuperadas por los practicantes, sobre todo desde la mirada de Waldo Ansaldi. Aunque en las propuestas iniciales no se visualiza, sí lo hace a la hora de recuperar las propuestas de clases. Es en el ejercicio de la transmisión en donde mejor ingresan nuevas miradas teóricas que enriquecen la construcción del pensamiento histórico.

Una aproximación al conocimiento didáctico del contenido

¿En qué medida estos saberes específicos disciplinares, de la disciplina escolar Historia, se encadenaron ya con unos saberes más propios o provenientes del campo pedagógico didáctico, para configurar eso que Shulman denomina *conocimiento didáctico del contenido*?

¿No es que, a la hora de elaborar esas selecciones cuya procedencia teórico-disciplinar estuvimos analizando hasta aquí, están presentes también saberes didácticos que son los que nos llevaron a entrelazar, recortar, relacionar, tensionar, poner en diálogo aquello que los historiadores reconocidos construyeron para darles esa nueva lógica, la lógica de la transmisión?

Cuando la selección llegó a los informes, ya era un conocimiento didáctico, ya estaba pensada para esos alumnos, ya era, en palabras de Edelstein (1995) una pre-construcción metodológica, situada, casuística.

Lo interesante aquí, en dimensión investigativa, es reconocer que, a iguales aprendizajes específicos, la diferencia en la selección es muy escasa, casi nula.

El proceso por el cual se configura en parte el conocimiento específico está dado por la transformación del mismo en conocimiento didáctico del contenido. Es decir, en palabras de Shulman (2005) “es una especie de amalgama de contenido y didáctica”, implica la conformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos.

Ahora bien, ¿cómo se configura este hacer que implica la transformación del conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente posibles de ser apropiadas por los alumnos en las clases de una determinada institución escolar?

En el trayecto formativo de los residentes, el acercamiento a las tareas que se requieren para la selección de contenidos como una de las instancias de la elaboración de la propuesta de enseñanza situada se inicia casi en el espacio de prácticas. Es imprescindible el conocimiento del contenido en tanto condición necesaria. Sin embargo, se debe conjugar con otro conjunto de saberes, entre ellos el conocimiento del contenido curricular. Esto posibilita ir configurando una mirada global que articule a mayor escala los contenidos a enseñar y, de este modo, relacionar y rediseñar modos diversos de accesibilidad a los saberes disciplinares. En nuestros residentes, esto se visualiza de manera muy heterogénea en la medida que a veces se observa en su propuesta de selección una mayor rigidez, cuanto menos manejo disciplinar se tenga. Y, por el contrario, aquellos cuyo manejo de saber es más profundo se permiten más apertura para establecer relaciones y flexibilidad para pensar su propuesta de selección, no se constriñen a los autores, sino que se otorgan la libertad asumir de generar propuestas más desafiantes para los alumnos. Es decir, a mayor dominio del campo de los contenidos se abre el espacio para precisar los niveles de definición de los contenidos, el espiralamiento en la secuenciación entre otras cuestiones.

A modo de cierre

En este análisis intentamos visualizar “*saberes*” presentes en uno de los momentos clave, que es el de la selección de contenidos en los alumnos residentes del profesorado del área Historia de nuestra facultad.

Se destacan en este sentido las fuertes coincidencias en relación a las categorías seleccionadas, las nociones temporales que se reconocen producto en parte de compartir un trayecto formativo.

Sin embargo, nos interesa marcar las tensiones que emergen en relación a la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico que debe ser transformado a los fines de ser aprendido. Es necesario continuar indagando dichas tensiones porque en ellas podrían visibilizarse las dimensiones del conocimiento didáctico del contenido en su proceso de construcción.

En este proceso se van configurando estrategias interpretativas, deliberativas para el proceso de transformación del saber específico, lo que lo obliga a volver sobre ellos para reflexionar acerca de cuáles son los modos de comprensión que tiene sobre las estructuras de su disciplina, los principios de organización conceptual y de indagación. Esto posibilitaría que, a partir de la comprensión profunda de la disciplina, de la relación con otras en el campo del saber, construyan múltiples y diversas formas de representación en un interjuego con el conocimiento didáctico, dando lugar, de este modo, a la conformación del conocimiento didáctico del contenido.

Sin embargo, esto es el inicio de la construcción de una propuesta de enseñanza y habrá que encontrar, entonces, el hilo de lo que estrictamente ocurrió con este contenido en las aulas, para recuperar las diferencias. Que las hubo y las hay.

Referencias bibliográficas

- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2007) Usos de la historia nacional en los libros de texto. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, n° 5. Córdoba: Universitas.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2009) Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, n° 7. Córdoba: Alejandría.
- Cuesta Fernández R. (1999) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fontana, J. (1999) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- González Muñoz, M. (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.
- Oszlak, O. (1982) *La Formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, pp. 1-22.
- Shulman, L. y Gudmundsdóttir, S. (2005) Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS DE EVALUACIÓN: APROXIMACIONES ANALÍTICAS



Transformaciones en curso de principios que regulan el trabajo docente

Gonzalo Martín Gutiérrez¹

Resumen

Este artículo se inscribe en el estudio sobre las transformaciones en la organización del trabajo escolar que da continuidad al análisis de las relaciones entre campo pedagógico y campo sindical docente en la provincia de Córdoba (Gutiérrez, 2014). Interesa desde una perspectiva sociohistórica, describir algunos principios que estructuraron el modelo de organización del trabajo escolar surgido con los estatutos docentes a fines de la década del 50, sus condiciones de legitimidad e implicancias laborales y pedagógicas, así como sus límites en el marco de los procesos de masificación escolar, nuevas demandas estatales hacia el trabajo docente y el progresivo reconocimiento de la educación como derecho. A partir de allí, se presenta a modo de hipótesis, la emergencia de nuevos principios que comienzan a regular la organización del trabajo escolar.

Trabajo docente - organización del trabajo escolar - estatuto docente

Ongoing transformations of principles that regulate teaching work

Abstract

This paper is part of the study on the transformations in the organization of the teaching school work that gives continuity to the analysis of the relations between pedagogical field and teachers' union field in Córdoba province. The aim of this paper is to describe, from a sociohistorical perspective, some

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

principles that structured the model of organization of the teaching school work arisen with the teachers' statutes in the late 50's; its legitimacy conditions and working and pedagogical implications; as well as its limits as part of the processes of educational massification, new state demands towards teaching work and the progressive recognition of education as a right. From there, the emergence of new principles that begin to regulate the organization of teaching work is presented as a hypothesis.

Teaching work – organization of the teaching school work – teachers' statute

Regulaciones sobre el trabajo pedagógico y Estatuto Docente del Magisterio en el gobierno de Luccini

La relación entre Estado y docencia hasta la sanción e implementación del Estatuto Docente se caracterizó por un régimen laboral y salarial diferenciado en función del ámbito (urbano/rural), los niveles (primario/medio), modalidades (común, nocturno, escuelas profesionales, etcétera) y áreas de conocimiento de desempeño (matemáticas y educación física, por ejemplo). Este régimen se asentaba en un conjunto de regulaciones pedagógicas y laborales por un lado e ideológico-políticas, por el otro (Gutiérrez, 2014) que funcionaron desde los orígenes del Sistema Educativo, aunque en este trabajo solo nos centraremos en algunas de sus características durante el período 1953-1958.

La sanción del Estatuto del Magisterio en el gobierno de Luccini, representó el intento de brindar una respuesta unificada, por parte del Estado, al conjunto histórico de reclamos laborales realizado desde las organizaciones gremiales docentes, mediante la construcción de criterios comunes de acceso, permanencia y ascenso al trabajo docente que, en conjunto, generaban condiciones de estabilidad laboral inéditas. Su publicación en el Boletín Oficial de la Provincia se produjo el 1 de enero de 1955, como ley 4.458 "Estatuto del Magisterio" y se dirigía a docentes provinciales de Nivel Primario. En él, se establecía como requisitos de ingreso: título docente habilitante; certificado de buena conducta policial para comprobar su solvencia moral; certificado médico que informara sobre su idoneidad física; dominio adecuado del idioma; y

Jurar las constituciones de la Nación y la Provincia ante la Dirección General de Enseñanza Primaria, como testimonio de identificación con los principios fundamentales que las informan y con los postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica de la doctrina nacional... (Art. 9. inc- a, b, c, d, e).

En esta nueva regulación laboral, emergía como factor de legitimación para acceder a la docencia, el saber pedagógico. Ello se reflejaba en la construcción de criterios para definir el orden de mérito entre aspirantes a un mismo cargo valorando más las titulaciones docentes

específicas y la enseñanza. En el artículo 20 se proponían cinco categorías para la calificación anual docente:

- a. Preparación profesional: incluía preparación técnica y resultados de enseñanza en su aspecto formativo e instructivo;
- b. Laboriosidad, considerando la dedicación; colaboración; puntualidad, exactitud, prolijidad, e inasistencias injustificadas;
- c. Aptitudes Docentes y de Gobierno reconociendo la vocación, el espíritu de disciplina; la formación espiritual y la capacidad para bastarse a sí mismo;
- d. Función Social y Cultural, atendiendo al prestigio social, cultural y la participación en el medio social;
- e. Constitución de sociabilidad valorando sus prácticas dentro y fuera de la escuela. De este modo, la presencia de principios pedagógicos como poseer título docente habilitante, valorar en el puntaje la realización de cursos o publicaciones en revistas, diarios y/o folletos, continuaba conviviendo con demandas de adhesión ideológicas y otras poco fundamentadas como otorgar puntaje adicional por ser hijo de un docente para ingresar a la docencia.

Otro aspecto donde puede apreciarse el modo en que el Estatuto Docente procuraba limitar arbitrariedades laborales existentes hasta entonces, se encuentra en el escalafón profesional. Allí se sostenía que toda promoción en la carrera docente requería una antigüedad en el cargo inmediato anterior. La antigüedad se transformaba, así, en condición necesaria el ascenso a cargos jerárquicos por medio de concursos. Esta medida se asentaba en dos supuestos: a mayor antigüedad, mayor experiencia y por tanto mejor enseñanza o desempeño en cargos de gestión; y que la conducción del sistema educativo y las escuelas podían sostenerla mejor quienes hubieran enseñado previamente, fortaleciendo de este modo, una identidad pedagógica en cierto modo corporativa para la conducción escolar.

El Estatuto sancionado durante el peronismo continuaba siendo estructuralmente similar al de décadas anteriores, en lo referido a su imposibilidad de reconocer una ciudadanía plena a los docentes, diferenciando las esferas ideológicas, laborales y pedagógicas. Las referencias más explícitas de esta continuidad se encontraban en los artículos 9, 16 (inciso e) y 22. El artículo 9 además de demandar la identificación con la doctrina nacional, planteaba comprobar la “solvencia moral” mediante el registro de “...testimonios concretos de buena conducta en el medio social...” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 322). El artículo 16 establecía como criterio para asignar cargos por concursos en su inciso “e” la realización por parte de los aspirantes de una “Prueba escrita sobre un tema de política social, constitucional o de la doctrina nacional” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 323). Por último, el artículo 22 planteaba como causas suficientes para la exoneración “Actos contrarios o ignorancia inexcusable a la constitución de la Nación o de la

Provincia, a la Doctrina Nacional, a la organización institucional de la República o sus leyes” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 324).

Derogación del Estatuto del Magisterio y elaboración de nuevas pautas para la organización del trabajo escolar 1955-1958

El 18 de noviembre de 1955, con posterioridad al golpe de Estado, mediante el decreto n° 1.052 serie A, se suspende la ley 4.458 del Estatuto del Magisterio y se propone modificar los artículos referidos a postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica, de “la doctrina nacional impuesta por el gobierno anterior”, creándose para ello, una “Comisión Pro reforma del Estatuto”. Los derechos laborales docentes adquirirían gran ambigüedad, al ser reconocidos en tanto no cuestionaran el modelo político vigente. De este modo, la modalidad de relación entre Estado y docencia era similar a la existente durante el peronismo con un reconocimiento restringido de derechos políticos a los docentes² y una precariedad laboral, reflejada en discrecionales condiciones de ingreso, permanencia y ascenso a la docencia.

El 14 de mayo de 1957 el boletín oficial de la provincia publicaba el decreto ley n° 1.910, serie E, por el cual se aprobaba el Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. En él, se reflejaba, por un lado, el peso del nacionalismo católico cordobés (Roitenburd, 2005) cuando en el inciso b del artículo 4 se establecía como obligación docente: “promover en los alumnos una conciencia nacional de respeto a la constitución, a las leyes, a nuestras auténticas tradiciones espirituales y a la vocación democrática”. Por otro lado, aún subsistían dificultades para diferenciar el espacio de la vida privada del laboral al señalar que los docentes debían “Observar una conducta pública y privada conforme a normas morales y a las que establezca en forma especial el código de ética profesional que sancionen con aprobación de la autoridad educacional, los organismos gremiales”. En el artículo 5, planteaba cuestiones que aludían al trabajo docente en una concepción aún limitada sobre sus derechos ciudadanos, pues si bien se establecía la estabilidad en el cargo (inciso, a), la igualdad de oportunidades (en función del mérito y la capacidad) de ascenso y traslado (artículo seis, inciso b), persistía una concepción de ciudadanía tutelada de la docencia que no diferenciaba entre dimensiones públicas y privadas de los trabajadores. Ello se reflejaba en su inciso i al establecer “El reconocimiento de los derechos políticos inherentes a su condición de ciudadano, quedando absolutamente prohibida la militancia partidaria activa. La afiliación a partidos políticos reconocidos no está comprendida en la interdicción precedente”.

Las transformaciones en el modo de relación entre Estado y docencia

Un reclamo histórico de las organizaciones sindicales docentes giraba en torno a la reglamentación de un régimen laboral que otorgara estabilidad mediante reglas de acceso

² El 10 de noviembre de 1956, en el Diario Los Principios, el Ministro de Educación recordaba la imposibilidad docente de participar en actividades políticas según el decreto 2524 y la resolución 115.

y asenso comunes asentadas en el saber y la experiencia. Estos reclamos poseían gran complejidad en tanto suponían que el Estado renunciara a ejercer el poder discrecional de incorporar y/o cesantear docentes; aceptara que los docentes pudieran tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno; que los criterios para definir el acceso o asenso en el sistema educativo tomaran como referencia un saber y un saber hacer acreditado, por títulos docentes y/o concursos. Esto implicaba comenzar a reconocer que la dinámica del sistema educativo debía regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaran como categorías supra-ordenadoras de lógicas laborales, organizativas, y didácticas.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto, se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo en lo administrativo, laboral y pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación escolar, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, fueron medidas que amalgamaron una organización del trabajo escolar donde se produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía, en adelante, exigir al docente valores en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. De este modo, puede sostenerse que con la implementación del Estatuto Docente se reconocieron derechos laborales que ordenaron y estructuraron el trabajo escolar.

El estatuto docente tuvo otro efecto de importancia en relación a lo pedagógico. Hasta entonces, las discusiones por las condiciones de trabajo docente habían atravesado gran parte de los debates educativos desarrollados desde la década del 20 y en especial, los parlamentarios en la del 30. Sin embargo, con la sanción e implementación del nuevo estatuto en 1958, los análisis sobre las condiciones salariales y laborales invisibilizaron el lugar de lo pedagógico en la definición del contenido de trabajo docente. Como efecto de esta situación, en adelante, los discursos políticos y sindicales tendieron a diferenciarse de los pedagógicos. Se reforzó así, el distanciamiento que venía produciéndose entre sindicalismo docente y sectores intelectuales desde comienzos de la década del cuarenta (Gutiérrez, 2014), despedagogizando así, al Estatuto Docente que se transformó de este modo, en un dispositivo neutro, aséptico, libre de implicancias políticas y sin vínculos claros con el trabajo de enseñar.

Considerando que el trabajo de enseñar involucra contenidos culturales, formas y escalas de trabajo (individuales/colectivas institucionales/áulicas/comunitarias, etcétera) que insumen diferentes tipos de tiempo (para enseñar, corregir, reunirse con otros docentes, o familias), es posible sostener que las regulaciones laborales promovidas (o a promover en el futuro) se ajustaron (y se ajustarán) a definiciones políticas que dialogan con supuestos pedagógicos específicos para cada uno de los aspectos señalados. En este sentido, la categoría de trabajo escolar, permite visibilizar articulaciones entre lógicas laborales y pedagógicas que refuerzan la hipótesis según la cual la regulación laboral del trabajo docente fue también una regulación de la enseñanza.

Límites del modelo de organización del trabajo escolar construido en la década del 50

Con la sanción e implementación del Estatuto Docente se configuró un modelo escolar que reforzó tradiciones pedagógicas donde la inclusión educativa se producía mediante la homogeneización y subordinación de los sectores populares a valores, códigos de comunicación y saberes dominantes. Allí, mérito, individualismo y verticalidad conformaron una trilogía de principios que garantizaban derechos laborales y un marco de contención a una variedad de discursos y prácticas educativas. Estos entraron en crisis durante las últimas décadas, con la ampliación de la obligatoriedad y el reconocimiento de los aprendizajes escolares como derechos que debe garantizar el Estado.

El mérito como principio que legitimó el acceso a los puestos de trabajo docente a fines del 50, emerge como la conquista gremial más trascendente de mediados del siglo XX que recuperaba uno de los principios de la reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. La sanción de los estatutos docentes posibilitó superar un modelo laboral caracterizado hasta entonces por su discrecionalidad y menosprecio al saber pedagógico, donde el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente se definía por la subordinación de los trabajadores a las demandas de los gobiernos de turno. Con el estatuto docente, el mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos posibilitó legitimar el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin demandar adhesiones e identificaciones con las políticas públicas. Permitió, también, reforzar y fue funcional a un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes. Es decir, el principio del mérito se constituyó en un criterio de justicia con relación a las formas discrecionales de acceso al cargo docente previo a la sanción del Estatuto, pero no a los derechos de los niños/as y jóvenes a la educación. La lógica subyacente era del tipo: si acceden a la docencia los mejores, la educación será la mejor, siendo lo “mejor” aquello que fuera acreditado como saber legítimo con independencia a su dimensión ético-política. Pero ¿qué ocurre con el mérito, cuando la política pública sostiene que todos los niños y jóvenes tienen derecho a la educación pública y que el trabajo de enseñar debe asumirse como una herramienta para la inclusión educativa? El mérito deja de ser eficaz porque la demanda hacia el trabajo docente se amplía de un saber y saber-hacer hacia un compromiso con los procesos de inclusión educativa y cuidado de la infancia/juventud. Como atender el derecho a la educación promoviendo los mejores docentes, sin abrir las puertas a nuevos mecanismos discrecionales de selección (articulados con lógicas político partidarias) es el eje de las discusiones actuales sobre las transformaciones necesarias en la organización del trabajo escolar.

El individualismo parte del modelo pedagógico fundante de nuestro sistema educativo, estructuró los puestos de trabajo docente desde una concepción donde enseñar era una práctica solitaria del docente frente al grupo de alumnos/estudiantes.³ El sentido de la tarea

³Dichos como “cada docente con su librito”, “cuando se cierra el aula, el docente es quien decide”, etcétera son un reflejo del modo en que fue permeando este principio en prácticas y discursos pedagógicos. La responsabilidad

en la escuela y en especial, en el aula, se construía en diálogo con la verticalidad del Sistema Educativo. Esta fue también una estrategia de poder funcional a un modelo de escolarización que, de ese modo, debilitaba resistencias y oposiciones a la política pública. En la medida en que acceden y permanecen en la escuela nuevos sectores sociales, el tradicional modelo individualista de trabajo escolar deja de ser eficaz, pues se hace necesario construir sentidos compartidos entre docentes, estudiantes y familias sobre la función y relevancia de la escuela, así como sobre los criterios pedagógicos que en ella se despliegan. Desde hace más de dos décadas, el Estado demanda formas colegiadas de organización y trabajo con proyectos escolares que implican nuevos y múltiples tiempos y espacios de trabajo: para desarrollar proyectos pedagógicos y comunitarios, realizar el seguimiento a las trayectorias estudiantiles y, más recientemente, la lectura y respuesta a correos electrónicos, la participación en grupos de WhatsApp, Facebook, etcétera. Son estos tiempos y espacios que tensionan lo previsto en regulaciones laborales previstas por el estatuto docente en dos aspectos: requieren de nuevas prácticas, que no encuentran referencias en las instancias de formación inicial e implican tiempos alternativos a los de enseñar. De este modo, en algunos casos, las regulaciones laborales comienzan a modificarse informalmente por medio de regulaciones pedagógicas que establecen contenidos de trabajo, modos de sostenerlos y tiempos en que deben implementarse, que alteran lo formalmente previsto en los estatutos docentes. En otros casos, se producen nuevas regulaciones laborales en el marco de programas ministeriales específicos.

La verticalidad implicaba regular el trabajo pedagógico de arriba hacia abajo, con escaso espacio para el disenso. Articulada con la individualidad, en la lógica verticalista, los docentes no estaban necesariamente involucrados con el contenido del trabajo pedagógico, pues solo debían realizar lo previsto por el poder político. Esta lógica entra en crisis cuando los procesos de escolarización requieren construir sentidos compartidos sobre el *para qué enseñar*, transfiriendo cuotas de autonomía hacia el trabajo docente en su doble faz, como reconocimiento de saberes pedagógicos que escapan al poder político y académico y como transferencia de responsabilidades del sistema a los individuos por las decisiones adoptadas. Se produce allí una profunda tensión porque la política pública sostiene la verticalidad en el gobierno educativo, pero promueve la horizontalidad para dar respuesta a aquello que no logra resolver. Es así como en las escuelas se trabaja horizontalmente para solucionar numerosos problemas, lo cual es reconocido y valorado, en la medida en que de ello no se deriven cuestionamientos hacia las políticas públicas por las implicancias pedagógicas de sus propuestas o las condiciones de escolarización no generadas para atender a sus propias demandas.

de lo que ocurría era de los individuos, porque de ellos eran también las planificaciones, los estudiantes y sus problemas.

Emergencia de nuevos principios que estructuran la organización del trabajo escolar

Las tensiones entre mérito, verticalidad y horizontalidad se insertan en el centro de la organización del trabajo escolar actual. Cuál es el punto de equilibrio entre lógicas donde convergen diferentes escalas del sistema educativo, que tipo de regulaciones laborales, administrativas y pedagógicas siguen vigentes y cuáles requieren transformarse, forman parte de fisuras en un modelo escolar pensado para otra época, otra sociedad y otros destinatarios que asiste a la emergencia de tres nuevos principios que denominaremos compromiso, cooperación y responsabilidad pública.

El “compromiso” tiende a desplazar la centralidad del mérito, rearticulándolo en una nueva jerarquía de prioridades, reforzándolo e incluso en ocasiones, anulándolo. Aquí, el “saber” y el “saber-hacer” se subordinan al valor del “compromiso” hacia lo definido como sentido de las políticas públicas. Así, por ejemplo, las políticas educativas desplegadas durante las últimas décadas (con independencia del signo político de los gobiernos nacionales o provinciales), han generado programas educativos con mecanismos de selección docente donde las certificaciones de saber se subordinan al compromiso demandado por políticas educativas que pueden adquirir sentidos y contenidos muy diferentes. Reflejo de ello son los programas socioeducativos desplegados durante el kirchnerismo y las fundaciones contratadas por el Estado nacional para que prevean profesionales con vocación de servicio y docencia durante el macrismo. En ambos casos, los criterios de selección docente otorgan centralidad al “compromiso” de los sujetos y se acompañan de precarias condiciones de contratación, en algunos casos por medio de monotributo, en otros, con la figura del voluntariado.

La “cooperación”, emerge como principio que, en forma similar a lo ocurrido con el mérito, tiende a desplazar la centralidad de la individualidad, rearticulándola en una nueva jerarquía de prioridades que pueden reforzarla o anularla. La cooperación implica el desarrollo de intercambios que permiten a sus participantes (con trayectorias e intereses diferentes y en conflictos muchas veces), obtener beneficios del encuentro. Es decir, como principio, promueve la comprensión mutua de expectativas, necesidades y demandas, como modo de construir respuestas colectivas a los imponderables del trabajo escolar. Según Sennett (2012), ella requiere de habilidades sociales y dialógicas vinculadas con el saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo y gestionar la desavenencia o evitar la frustración en una discusión difícil. Se parte, aquí, de reconocer que el trabajo docente no se restringe al aula y requiere de tiempos adicionales a los previstos en los tradicionales modos de contratación docente para el desarrollo de proyectos escolares, la socialización de experiencias pedagógicas (con otras escuelas y entre compañeros) el diálogo con las familias y la construcción de dispositivos de participación escolar, etcétera. El principio de cooperación puede inscribirse en políticas educativas de articulación verticales (entre jurisdicciones y dependencias ministeriales) y horizontales (entre escuelas y actores de la sociedad civil) o, en el otro extremo, formar parte de políticas que transfieren responsabilidades del Estado a

instituciones o individuos y fomentan su competitividad mediante financiamientos selectivos a proyectos escolares, becas de perfeccionamiento docentes y/o de desempeño estudiantil.

El principio de Responsabilidad Pública coloca en el centro de la escena nuevas articulaciones entre Estado, sociedad civil y trabajo docente. La demanda de mayor cooperación “entre”: docentes, directivos, equipos técnicos, áreas sociales de otras dependencias estatales, familias, estudiantes, organizaciones sociales y/o fundaciones, redefine modos tradicionales de entender las responsabilidades públicas por los logros educativos y el sentido del trabajo docente, generando interrogantes como los siguientes: ¿cuáles son las responsabilidades del Estado, las instituciones y los docentes en los resultados educativos obtenidos? ¿Quién debe rendir cuentas a la sociedad sobre los logros y obstáculos educativos? ¿el Estado, las escuelas, los docentes? ¿todos (y que le correspondería a cada escala)? ¿Cómo evaluar las responsabilidades educativas en las diferentes escalas del sistema y qué lugar ocupa en ellas el trabajo docente? ¿Cuáles son las consecuencias sobre los resultados Educativos para el Estado, las escuelas y los docentes? Los modos responder estos interrogantes explican posiciones que oscilan entre la asunción de una corresponsabilidad (de diferentes escalas del sistema) por los resultados educativos, interrogándose sobre las condiciones de escolarización (que incluyen las salariales y de trabajo) presentes y ausentes y; por otro lado, aquellas posiciones que, entendiendo al Estado como proveedor de oportunidades, transfieren responsabilidades hacia las instituciones y los docentes. Las consecuencias de estos polos analíticos son profundas para el trabajo docente, porque de ellas se derivan políticas que se proponen mejorar la educación por medio de propuestas como la construcción de cargos docentes en la escuela secundaria que reemplacen las designaciones por horas cátedra, incrementos salariales y designaciones a término en función del desempeño de los estudiantes, adicionales salariales por presentismo o por canasta cultural (para la compra de libros), financiamiento a la demanda educativa de las familias que incentivaría los procesos de mejora escolar, nuevos mecanismos de evaluación docente, nuevos modelos de carrera docente, etcétera.

Los seis principios presentados se articulan de modos muy diferentes entre sí, porque coexisten aún rasgos estructurales del modelo pedagógico y laboral surgido en la década del 50 con propuestas de cambios producidas durante las últimas tres décadas. En este nuevo escenario, las discusiones sobre cambios en las regulaciones laborales docentes se dan como parte de discusiones pedagógicas, de modo tal que no pueden dissociarse los debates sobre cómo mejorar las oportunidades educativas de niños/as y jóvenes, del análisis sobre las condiciones de trabajo docente necesarias para ello.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2000) La huelga y la acción política. En *Cuestiones de sociología*. España: Editorial Itsmo.

Gutiérrez, G.M. (2014) Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la Década del Cincuenta. Del Ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Rointenburd, S. (2000) Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas de un proyecto global restrictivo, Córdoba 1862-1943. Tesis Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos consultados

Decreto Ley n° 1910, serie E. Aprobación del Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. 14 de mayo de 1957. Boletín oficial de la provincia de Córdoba.

Decreto n° 1052 serie A, se suspende la ley 4458 del Estatuto del Magisterio. 18 de noviembre de 1955.

Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. 3 de agosto de 1954.

Ley 4458. Estatuto del Magisterio.

Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) en el periodo 2003-2014

Ana Romina Sneider¹

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto compartir los avances de un proyecto de investigación en desarrollo en el marco de la tesis correspondiente a la “Maestría en Política y Gestión de la Educación” (Universidad Nacional de Luján), titulado: “Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) en el periodo 2003-2014”. El proyecto de investigación parte de la necesidad de conocer y comprender las concepciones político-educacionales que subyacen en los sistemas de evaluación del desempeño de los docentes, contenidas en las normativas oficiales, informes y recomendaciones de organismos internacionales, criterios e instrumentos de evaluación y aquellas expresiones declaradas por los propios actores implicados en las tres jurisdicciones.

La recolección de evidencia empírica, su análisis y la enunciación de conclusiones del estudio se basa en la adopción de una metodología cualitativa.

Los análisis consideran la especificidad de las fuentes de información. En el caso de la información procedente de documentos normativos (leyes, resoluciones, comunicaciones, criterios de evaluación, reglamentos, estatutos) e instrumentos de evaluación, se realizó un análisis documental. En el caso de las entrevistas realizadas, entrevistas no estandarizadas, su análisis se sostiene partir de la identificación de categorías teóricas comunes, especiales y teóricas

¹ Universidad Nacional de Luján (UNLu). CE: julietafeliz76@gmail.com

presentes en el discurso de los informantes clave, lo cual permite la triangulación de fuentes de información.

Políticas - evaluación - docentes - instrumentos - calidad.

The teacher evaluation policies in the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina), the Metropolitan Region of Santiago (Chile) and Montevideo (Uruguay) in the period 2003-2014

Abstract

The purpose of this paper is to share the progress of a research project in development within the framework of the thesis corresponding to the “Master’s Degree in Education Policy and Management” (UNLu), entitled “The teacher evaluation policies in the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina), the Metropolitan Region of Santiago (Chile) and Montevideo (Uruguay) in the period 2003-2014”. The research project starts from the need to know and understand the educational political conceptions that underlie the teacher performance evaluation systems contained in the official regulations, reports and recommendations of international organizations, evaluation criteria and instruments and those expressions declared by the actors involved in the three jurisdictions.

The collection of empirical evidence, its analysis and the enunciation of conclusions of the study is based on the adoption of a qualitative methodology.

The analyzes consider the specificity of the information sources. In the case of information from normative documents (laws, resolutions, communications, evaluation criteria, regulations, statutes) and evaluation instruments, a documentary analysis was carried out. In the case of interviews conducted, non-standardized interviews, their analysis is based on the identification of common theoretical categories, special and theoretical issues in the discourse of key informants, which allows the triangulation of information sources.

Policies - evaluation - teachers - instruments - quality

La continuidad del trabajo investigativo: líneas que orientan la investigación en desarrollo

El análisis iniciado durante el desarrollo de la investigación “Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comparación con el caso chileno”²

² Esta investigación se desarrolló en el marco de una beca de investigación, categoría perfeccionamiento, otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional de Luján). Fue dirigida por la Prof. Susana Vior y Co dirigida por la Mg. Mónica Insaurralde.

en torno a las políticas de evaluación de los docentes implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Chile durante las últimas décadas, logró despertar interrogantes acerca de una serie de lineamientos sobre los cuales continuar investigado. Es la intención de este trabajo, compartir las líneas que orientan el estudio en curso, los avances en su desarrollo y algunos de los resultados parciales del mismo.

Las reformas educativas en América Latina a partir de la década del 90, rasgos comunes y divergentes de su implementación en los casos estudiados

El auge en la implantación de políticas educativas de corte neoconservador en Argentina y Chile se ha dado en diferentes momentos históricos, con una secuencia de medidas coincidentes, que estuvieron orientadas por una concepción mercantilista de la educación. En el caso uruguayo, si bien hubo un periodo de reformas estructurales que tuvo como ejes centrales muchos de los postulados que sostuvieron las reformas de sus países vecinos, se diferenció de ellos en algunas cuestiones.

En el caso chileno, la municipalización de los servicios educativos se originó en el contexto dictatorial, que comenzó en 1973, e implicó la designación de funcionarios municipales por parte del poder central, lo que determinó un mayor control, autoritarismo y pérdida de autonomía del colectivo docente. Al hacer un análisis acerca de la posible relación entre la descentralización y la posibilidad de una mayor eficiencia de lo educativo, Beltrán Llavador (2000) expresa:

(...) con la eficiencia erigida como principio, la descentralización tratará de introducir elementos de control allá donde quedan espacios para la autonomía y, por tanto, posibilidades de obtener resultados divergentes; porque para el resto de los espacios ya existen fuerzas mercantiles más homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza que las directivas centrales (p. 3).

En Chile, la regionalización y posterior municipalización de los establecimientos educativos, en parte, tuvo como justificación la desburocratización del sistema. Sin embargo, debemos especificar que la participación en el contexto del régimen autoritario tuvo dos funciones específicas: por un lado, el apoyo a la autoridad comunal (Alcalde) y, por otro, el control de su labor dentro de la comuna. Para ello, se estableció como mecanismo de participación el Consejo de Desarrollo Comunal (CODECO), en el que organismos intermedios tendrían una labor de asesoramiento al Alcalde. La función de asesoría asignada a este Consejo, lejos de ser entendida como un modo de “participación real”³ en la toma de decisiones políticas a nivel comunal, debe ser entendida como parte del proceso de legitimación de quienes ejercieron el poder en ese espacio. Debido al financiamiento insuficiente otorgado desde el gobierno central, cada municipio debió responder a las deficiencias producidas de

³ Entendemos que la participación real “...ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones” (Sirvent, 1998, p. 10).

acuerdo a sus propias capacidades económicas. “Con la descentralización, los municipios debieron asumir nuevas funciones y responsabilidades; sin embargo, la mayoría de ellos carecía de las capacidades técnicas y administrativas” (CTERA, CNET, Colegio de Profesores, AFUTU- FENAPES y LPP, 2005, p. 338).

Por otra parte, a partir de la descentralización, las condiciones laborales de los docentes pasaron a estar reguladas por el Código del Trabajo, lo que significó la variación de las condiciones salariales entre los municipios y el debilitamiento de la garantía de estabilidad laboral. En relación a la posibilidad de una organización sindical del magisterio, la descentralización fue un obstáculo más, anclando a los docentes a una organización comunal, escindida de ámbitos de participación más amplios.

En el caso de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires,⁴ esta jurisdicción se había visto afectada por la transferencia de los servicios educativos del nivel pre-primario y primario,⁵ realizada a partir de una decisión unilateral impulsada por el Ministerio de Economía entre 1976 y 1978. Al igual que en el contexto chileno, esta medida se fundamentó en la necesidad de una desburocratización del sistema educativo y la conveniencia de que los gobiernos provinciales se responsabilizaran de la conducción técnico-administrativa.⁶ En 1990 el Poder Ejecutivo Nacional presenta un nuevo proyecto de transferencia a través del Senado. En esta oportunidad se trataba de transferir los servicios educativos de nivel medio (bachillerato, comercial y educación técnica) y los institutos de nivel superior no universitario. Esta propuesta se fundamentaría en la necesidad de desburocratizar y mejorar la calidad de la educación.

El proyecto, presentado en 1990 e implementado tras la sanción de la Ley 24.049/92, no tuvo presentes los antecedentes de la transferencia de los servicios de educación pre-primaria y primaria y sus consecuencias en las diferentes provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA, hoy CABA). Tampoco consideró la situación educativa heterogénea que se presentaba en las diferentes provincias con relación al número de establecimientos oficiales nacionales y privados a transferir. Acerca de la administración de los recursos financieros, luego del proceso de transferencias en el ámbito de la, entonces MCBA, un documento elaborado por Lila Toranzos, señalaba:

Es necesario tener en cuenta que excepto los salarios docentes y una mínima caja chica, la totalidad de los recursos financieros destinados a las escuelas son administrados por las cooperadoras. Esto implica, por una parte, una particular concepción de descentralización administrativa que, lejos de

⁴ Esta denominación tuvo vigencia en esta jurisdicción hasta el año 1994, en que cobra autonomía, eligiendo por primera vez sus gobernantes.

⁵ Esto fue posible a partir de la sanción de los Decretos 21.809/78 y 21.810/78 del gobierno de facto, que establecía la transferencia de los servicios educativos del nivel primario y pre-primario a todas las jurisdicciones provinciales, Territorio de Tierra del Fuego y MCBA.

⁶ La nota al Poder Ejecutivo que acompañó el Proyecto de Ley N° 21809 expresaba: “...Nadie mejor que los gobiernos provinciales para llevar al mejor nivel la conducción técnico administrativa que la enseñanza debe alcanzar con sensibilidad local y cierta. La pesada mecánica de que disponemos lesiona seriamente a la escuela de todo el país y torna improductivo el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

promover criterios equitativos de distribución, fomenta la profundización de desigualdades que actualmente presenta el sistema educativo (1995, p. 8).

Otra de las medidas que encontramos coincidentes en los contextos argentino y chileno fue la paulatina y creciente privatización de gran parte del sistema educativo. En el caso chileno, la promulgación de la Carta Constitucional en 1980 legitimó y ratificó un cambio en el papel principal que el Estado había tenido en periodos anteriores con relación al sostenimiento de la educación, adoptando un rol subsidiario, al ceder a manos privadas su responsabilidad en el financiamiento de gran parte del sistema educativo. Esto significó un gran incentivo al desarrollo del sector particular subvencionado, incluso durante los gobiernos de la concertación, pasando de atender el 15% de la matrícula en 1981, al 36% en 2000 y 43% en 2005 (Assaél e Inzunza, 2008).

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la agudización de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre los establecimientos educativos jurisdiccionales tras las políticas de transferencia, ahondaron las diferencias entre el sector privado y el estatal, obteniendo el primero un mayor impulso. Esto se pudo visualizar a mediano plazo, a partir de la lectura de los índices de crecimiento de la matrícula durante la década de 2000 en el sector privado:

se puede verificar un crecimiento sostenido en la matrícula total del sistema en el Nivel Primario Común de entre un 0,5% y un 1% por año, principalmente a partir de 2004. Mientras que el sector de Gestión Estatal registra una reducción de la matrícula del 5,56% en el período 2004 - 2011, la matrícula en el sector de Gestión Privada registra un crecimiento total del 20% para el mismo período (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013, p. 11).

A diferencia de los dos casos citados, Uruguay ha transitado en primer término un periodo de reformas (1985-1994) que, sobre todo, apuntaron a la democratización del sistema educativo luego del periodo de facto, vinculadas primordialmente a la expansión de la educación básica y media a través de cambios curriculares, la consolidación y legitimación de organismos de gobierno como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el desarrollo de investigaciones en el campo de la educación tendientes a la elaboración de diagnósticos certeros sobre las principales fortalezas y falencias del sistema educativo. El siguiente periodo, correspondiente a la segunda administración Sanguinetti (1995-2000), instauró una reforma sistémica que tuvo como principios rectores la mejora de la calidad de la educación, la búsqueda de la equidad educativa, la modernización de la gestión de la enseñanza y una mayor atención a la formación de los docentes. En contraposición a los casos de Argentina y Chile, Uruguay se diferenció por el mantenimiento de los índices de matriculación en el sector privado respecto de periodos anteriores y la defensa a ultranza de un sistema educativo estatal, reafirmando un fuerte papel del Estado en la responsabilidad de la educación. En este sentido, Rama (1998) expresaba:

El estado de situación, las orientaciones y objetivos de la Reforma apuntan a refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y laborales. El logro de estos objetivos (...) nos remite a un problema de compatibilidad e integración en un proyecto educativo común, pero en realidad su devenir, y en gran medida su proyección y perdurabilidad, están inextricablemente asociados a una fuerte presencia del Estado como conductor garante de este proceso (p. 16).

La participación de las organizaciones de la sociedad civil y los sindicatos de los docentes en la definición de las políticas de evaluación

Hemos podido identificar y analizar tanto en Argentina como en Chile, a partir de la última década, la implantación de políticas educacionales sostenidas desde el neoliberalismo de Tercera Vía, proyecto político que se constituyó en el programa encargado de redefinir las estrategias de legitimación del capitalismo, a través de la presentación de una nueva agenda política y económica a nivel mundial. Coincidiendo con de Souza y Martins (2009) sostenemos que la Tercera Vía “puede presentarse como un programa comprometido con la actualización del proyecto burgués de sociedad y por la generación de una pedagogía cuya tendencia es la de crear una unidad moral e intelectual comprometida con esta misma concepción” (de Souza Lima y Martins, 2009, p. 69).

Cabe mencionar que, tanto en el caso chileno como en el caso de la CABA, se ha podido visualizar una importante incidencia de las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y de las orientaciones de los organismos internacionales en la promoción y determinación de políticas de evaluación. Debemos destacar que los encuentros organizados por el Ministerio de Educación de la CABA acerca de la evaluación de los docentes estuvieron caracterizados por la falta de pluralidad de voces en el debate sobre el tema, encontrándose fuera de la convocatoria los sindicatos y especialistas del campo académico que pudieran expresar diferentes posiciones respecto de la oficial. En este sentido, cabe señalar que las posibilidades de instauración de sistemas de evaluación del desempeño docente que impliquen consecuencias en la estabilidad, jerarquización y percepción de salarios diferenciados por parte de los docentes se ven influenciadas, en parte, por la intervención de la organización sindical del colectivo docente.

El papel de las organizaciones de la sociedad civil en la determinación de políticas de evaluación se pudo percibir en el Seminario “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?”,⁷ desarrollado en 2010 en la CABA. Este encuentro estuvo organizado

⁷ Antecediendo a este encuentro, el IIPE /UNESCO Buenos Aires organizó en 2002 el Seminario Internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica”. El mismo se realizó en Santiago (Chile) y allí asistieron líderes políticos y ministros de educación de la región, comunicadores sociales y especialistas en evaluación.

conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Formar Foundation, el Centro de Estudios de Políticas Públicas y el Proyecto Educar 2050 (Asociación para la mejora de la educación en la Argentina). Entre las ideas vertidas durante este encuentro se expresó que “En la nueva agenda, se busca que el Estado deje de controlar las acciones de los actores del sistema por “proceso”, para proponerles objetivos y metas y supervisar los “resultados” alcanzados” (Iaies, 2010, p. 8).

Se entiende por agenda de gobierno al “...conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar Villanueva, 1993, p. 29).

Sostenemos que el énfasis en el logro de metas y resultados alude a un discurso basado en la lógica mercantilista, concentrado en la consecución de productos o resultados. Resulta llamativo que, en un encuentro organizado por el Ministerio de Educación de la CABA, se explicita la intención de sostener una evaluación por resultados, negando la posibilidad de una evaluación de procesos de manera taxativa, cuando la normativa jurisdiccional alude a una evaluación procesual. Además, siguiendo la misma lógica, se responsabiliza a los equipos de conducción en el logro de las metas planteadas apelando a un discurso gerencial fundado en una lógica técnico- burocrática.

El Marco General para la evaluación del personal docente, anexo a la Resolución 270/04 expresa:

De acuerdo con el consenso existente acerca del valor del seguimiento sistemático de los procesos de aprendizaje o institucionales “en tiempo real”, la llamada evaluación “formativa” tiene el objetivo de valorar segmentos más pequeños de los procesos (etapas, aspectos específicos de trabajo como un proyecto, por ejemplo) para detectar los aspectos más logrados de la tarea y aquellos que deben ser reorientados para asegurar el logro de los objetivos propuestos.

La apelación que se hace a la responsabilidad de los docentes por sus acciones, podría vincularse con la idea que la Tercera Vía pregona: “...el gobierno debe mantener un papel de regulador, un facilitador, proporcionando recursos para que los ciudadanos asuman la responsabilidad por la consecuencia de sus actos” (Giddens en de Souza Lima y Martins, 2009, p. 62).

Por otra parte, en el mismo encuentro se menciona la necesidad del diseño de políticas que consideren la posibilidad de vincular la evaluación de los docentes con incentivos “La tarea de reconfiguración del modelo, implica un fuerte desafío para los estados que deben vincular nuevas formas de diseño de políticas, a mecanismos de evaluación renovados y dispositivos de incentivos asociados al logro de las metas propuestas” (Iaies, 2010, p. 8).

Consideramos que la evaluación de los docentes a partir de la inclusión de incentivos al mérito no aporta a la consideración de los procesos de evaluación como instancias que

permitan a los docentes comprender su práctica como objeto de reflexión. Contrariamente, estimulan la competencia al interior de las instituciones, generando situaciones de individualización que comprometen la posibilidad de una tarea colaborativa entre los docentes.

En el caso chileno, el Colegio de Profesores se ha mantenido con cierta pasividad frente a la progresiva disminución de los derechos laborales de los docentes a partir de la implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes, diferenciándose del papel activo de algunos de los sindicatos porteños, que resisten la implementación de políticas de evaluación basadas en la lógica de la rendición de cuentas.⁸ Interpretamos, en este caso, que la lucha por mayores espacios de poder en las decisiones de política pública por parte del Colegio de Profesores es componente de un proceso en el que la historia reciente del sindicalismo docente chileno incide fuertemente en la actualidad.

El caso uruguayo muestra durante los últimos 15 años diferencias respecto de los dos casos citados anteriormente, tanto en vinculación con la posibilidad de participación de diferentes sectores en la definición de políticas educacionales como de la orientación de un sistema de evaluación de los docentes, que muestra una articulación importante con el sistema formador y se sostendría en concepciones vinculadas con una evaluación de tipo formativa.

Si bien, como ya mencionáramos, durante la década del 90 se ha llevado en Uruguay una reforma educativa sistémica, esto no incluyó la sanción de una ley marco que regulara el Sistema Educativo. Fue entonces que desde 2005 se convocó a un debate educativo organizado por la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), en el que participaron a través de asambleas territoriales, populares y sectoriales distintos actores. Según Betancur (2007), el proceso fue ambicioso en cuanto a la expectativa de efectiva participación ciudadana, teniendo un peso sustantivo los aportes escritos de asociaciones sindicales y organizaciones de base territorial que sistematizaron las contribuciones de más de 700 asambleas territoriales. El discurso de los sindicatos se centró en tres cuestiones fundamentales: “la defensa de la educación pública, el reconocimiento de un sistema en crisis y la democratización del sistema educativo” (Betancur, 2007, p. 173). Por su parte, desde una perspectiva minoritaria, la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC) argumentó como demandas fundamentales la descentralización y autonomía de gestión de los centros educativos privados para plasmar sus propios proyectos curriculares y, por otra parte, la posibilidad de financiamiento estatal a las instituciones privadas como forma de gestión particular dentro del sistema público.

En 2006, el periodo de debate culminó en un Congreso Nacional de Educación en el que se aprobaron resoluciones claramente vinculadas a las aspiraciones de los sindicatos docentes y de los estudiantes universitarios, entre ellas: la demanda de autonomía y

⁸ Aunque con distintos posicionamientos respecto del tema, la Unión Trabajadores de la Educación (UTE) y la Asociación de Docentes Ademys /CTA) fueron los sindicatos que se manifestaron a través de diversos documentos en contra de la implementación de un sistema de evaluación de los docentes en la CABA basado en la rendición de cuentas.

cogobierno de docentes, padres, estudiantes y funcionarios, la consideración favorable de un nivel de descentralización entendida como “derecho de cada centro educativo a organizar y desarrollar su propio proyecto de trabajo, otorgando prioridad para ello a la relación con su entorno”(Betancur, 2007, p. 175) y el ferviente rechazo a cualquier tipo de subvención o financiamiento estatal a las instituciones privadas.

En diciembre de 2008, se sanciona la Ley General de Educación (N°18.437), la cual establece la creación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, teniendo “como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas” (LGE, 2008, art. 115). Por otra parte, en 2014 a través de la Circular 21/14 se establece la necesidad de una evaluación de los docentes de carácter formativa. Normativas posteriores complementan la circular citada, presentando un sistema de evaluación en línea de los docentes y orientando líneas de acción a seguir por directivos y supervisores durante el proceso de evaluación.

A partir tanto de la lectura de la normativa como de la información recogida durante el trabajo de campo, se podría dar cuenta de un proceso de evaluación de los docentes que se encuentra articulado con el mismo proceso formativo y de jerarquización de la profesión, lo que se condice con la intencionalidad formativa del mismo que se enuncia, y que lo diferencia de las propuestas de evaluación implementadas tanto en Chile como en Argentina.

Los instrumentos y los criterios de evaluación adoptados en la evaluación de los docentes

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, en el caso chileno se observa la presencia de múltiples formas de registro de la práctica pedagógica (entrevista realizada por el evaluador par, portafolio, grabación de una clase, informe de referencia de terceros y autoevaluación) con la recolección de evidencias, orientadas al control de la tarea desarrollada por los docentes. La elaboración del portafolio como un mero formulario a completar por el docente, tergiversa y le quita el potencial que posee como instrumento que posibilita la reflexión y el mejoramiento de la práctica docente. Teitel y Ricci (2003), recuperando el sentido original del portafolio presentado por Shulman en 1987 al *National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS)* (Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional), expresan:

El desarrollo del portafolio debe ser un proceso voluntario “del principio al fin”, propiedad de los docentes y no para ser utilizado con fines evaluativos. La mejor manera de anular su valor es hacerlo obligatorio o utilizarlo para evaluar. Los beneficios clave se perderían si la cultura reflexiva del desarrollo profesional fuera reemplazada por una “cultura de la obediencia”, en la que los docentes actúan reuniendo materiales según una lista preestablecida (Teitel y Ricci en Lyons, 2003, p. 206).

Coincidiendo con este planteo, Bird (1997) incluye en su análisis acerca de la potencialidad de la utilización de portafolios para la mejora del desarrollo profesional, la idea de que la utilización de portafolios va más allá de su instrumentación técnica. En su lugar, dice el autor, debe tenerse en cuenta que la potencialidad de su uso debe incluir el análisis del contexto político, organizativo y profesional en que se utiliza.

Con relación a esto, la adopción del portafolio como instrumento de evaluación del desempeño de los docentes en Chile difiere y desvirtúa su intencionalidad original de acompañamiento del proceso de enseñanza, ya que no permite que se presenten instancias de retroalimentación entre los participantes del proceso de evaluación. Por otra parte, la estructura preestablecida del portafolio, en este caso, no promueve la autonomía del docente, en tanto que no le permite seleccionar qué materiales presentar ni le permite delinear categorías de análisis didáctico de sus intervenciones, más allá de las pre-establecidas.

En cuanto a la corrección de los portafolios, debemos señalar que quienes acceden al puesto de corrector, tras postularse a concurso público, se encuentran limitados a la corrección de los instrumentos a partir de los criterios estandarizados. En este sentido, su papel se podría asemejar al de un evaluador que responde a una evaluación de tipo burocrático, subestimándose su capacidad como profesional para realizar un análisis fundado de los instrumentos de evaluación. Según Mc Donald (1989) el evaluador

(...) acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que los ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política (...) No posee independencia ni control alguno sobre la utilización de su información (...) El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son “servicio”, “utilidad” y “eficacia” (p. 474).

La adopción del portafolio ha sido propuesta en el marco de un proceso de evaluación voluntaria desarrollado en el año 2011 en la CABA. Sin embargo, a partir de entrevistas realizadas, hemos podido saber que, al momento de desarrollarse la instancia de evaluación, el instrumento presentado no guardaba relación con las características propias del portafolio.

Aunque el portafolio es un instrumento mencionado en varios documentos oficiales como fuente de reflexión sobre la labor de los docentes, el instrumento utilizado para la evaluación regular de los docentes en la CABA se trata de un “Informe de evaluación del desempeño del personal docente”, acerca del cual podemos hacer varias consideraciones. En primer lugar, el instrumento presenta una escala de calificación conceptual. A partir de las entrevistas realizadas pudimos identificar que muchas veces depende del directivo a cargo de la institución el grado de participación que se le da al docente en la construcción del concepto. También depende de ellos la dinámica de retroalimentación que se desarrolle al momento de comunicar la calificación obtenida. Debemos destacar que la normativa vigente no contempla espacios de intercambio entre docentes calificados y directivos, cuestión que estaba establecida con antelación a la sanción de la Ley 4109/11 en el Estatuto del Docente de la CABA y fue omitida posteriormente. Por otra parte, si bien el instrumento concibe

ejes y dimensiones que atienden a la complejidad que entraña el proceso de enseñanza, la evaluación no deja de ser una instancia individual. Esto se da a pesar de que en las instituciones existen instancias de trabajo colectivo, por ejemplo, en el caso del trabajo entre docentes y coordinadores de ciclo o entre docentes y capacitadores. Por último, contrariamente a lo explicitado en los documentos ministeriales, que manifestaban la pretensión de diferenciar la política de evaluación de los docentes implementada desde 2003 de la desarrollada durante los años 70, basada en la evaluación de aptitudes. A partir de la lectura del instrumento que actualmente se utiliza, se percibe un retorno a esos mismos criterios, un intento por evaluar las tareas del docente en contexto y, a su vez, las aptitudes para ejercer la tarea docente.

Debe mencionarse, además, que a partir de la Ley de Juntas de Clasificación (4109/11), que modificó aspectos relativos a la evaluación del docente en el Estatuto del Docente de la CABA, se disminuye el grado de incidencia de los docentes en la determinación de su calificación y el concepto obtenido ya que anteriormente se concebía una instancia de autoevaluación que actualmente el instrumento no presenta. Por una parte, se excluye al docente del proceso de evaluación como agente que puede emitir un juicio acerca de su desempeño y, por otra parte, se incorpora la figura del supervisor como participante en el proceso de evaluación de los docentes. Es importante atender a la posibilidad de autoevaluación por parte del docente, como un proceso en el cual pueden establecerse acuerdos colectivos acerca de intereses y valores compartidos que propicien una “reconceptualización de su tarea, y (a) reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica” (Palou de Maté en Camilloni y otras, 1998, p. 113).

Es de destacarse que en ambos casos estudiados hemos encontrado algunas recurrencias en torno a los criterios tenidos en cuenta para la evaluación de los docentes. Por ejemplo, se otorga especial importancia al desarrollo de las previsiones o planificaciones de la práctica docente, considerándose la coherencia de éstas con los documentos curriculares establecidos. La evaluación se constituye, entonces, en un mecanismo de control de la adopción de las prescripciones curriculares, limitando la posibilidad de toma de decisiones de los docentes en sus prácticas de enseñanza.

Tanto en Chile como en la CABA los instrumentos de evaluación de los docentes hacen mención a la creación de un determinado clima áulico, en el que se respete la diversidad, se consideren las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, se promueva la equidad y la retención de la matrícula, de acuerdo a las particularidades de los estudiantes teniendo en cuenta su situación económica, cultural, familiar, etcétera. Podría interpretarse que se impulsa la responsabilización del docente como garante de las condiciones necesarias para que se den resultados de aprendizaje favorables, sin evaluarse el contexto y las desigualdades estructurales que influyen en ellos.

En el caso de Uruguay, el instrumento de evaluación llamado “Visita de Evaluación”, es completado por el Inspector departamental en cada una de las visitas que realiza al docente. En este instrumento se enuncian primeramente los datos del docente visitado, curso del que

es responsable, los datos de la visita (día en que se desarrolla, hora, área que se observa) y datos relativos a las características del alumnado.

Dentro de las dimensiones de análisis e indicadores especificados para evaluar la clase, se encuentran: Enseñanza. Relación teoría-práctica (planificación, organización, desarrollo profesional, intervención docente, atención a la individualidad), aprendizaje, gestión de los aprendizajes (logros alcanzados en el proceso, actitud del niño frente al aprendizaje), comunicación (clima del aula, trabajo colaborativo, redes y comunidades de aprendizaje).

Debe considerarse que luego de la observación de clase, se desarrolla un proceso de retroalimentación en el que participan el docente, la/el inspectora/or y el personal directivo. Luego de la primera visita, que suele ser una “clase modelo” impartida por el inspector, se realizan sugerencias didácticas al docente de acuerdo a las características del alumnado y el entorno institucional. Las visitas posteriores permiten observar de qué manera influye o impacta la intervención del docente en la posibilidad de aprendizajes por parte de los alumnos. Una vez realizadas las visitas, las Juntas Calificadoras deliberan la calificación correspondiente al docente, incluyendo otras categorías vinculadas con su formación durante el ejercicio, su labor como docente formador de docentes noveles y su participación en actividades institucionales. Es de destacar que desde 2014, las Juntas de Calificación se encuentran integradas, además de por inspectores, por directivos y docentes que tienen voz y voto en el establecimiento de la calificación anual del docente.

Consideraciones finales

La preocupación mostrada en nuestra región por la evaluación de los docentes, en pos de una mejora en la calidad de la educación, requiere del estudio de las concepciones político-educacionales que orientan las políticas de evaluación de los docentes tomando en consideración el contexto sociohistórico en el que nos encontramos inmersos. Este trabajo procuró socializar algunos aportes para la comprensión y análisis de las políticas de evaluación implementadas en los países estudiados como modo de abonar a ello desde el campo de la investigación educativa, así como también ser un insumo para el planteamiento de nuevos interrogantes en el seno de la X Jornada de Investigación en Educación.

Referencias bibliográficas

- Assaél, J. e Inzunza, H. (2008) “*La actuación del Colegio de Profesores en Chile*”. En *Serie Espacios e Investigaciones N° 33*. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008) La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, Número 2.

- Beltrán Llavador, F. (2000) *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Betancur, N. (2007) ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 16/2007. Pág. 159- 179. Montevideo: ICP.
- Bird, T. (1990) The schoolteacher´s portfolio: An essay on possibilities. En Lyons, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CTERA, CNET, Colegio de profesores, AFUTU- FENAPES y LPP (2005) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- de Souza Lima, K. y Martins, A. (2009) Presupuestos, principios y estrategias. En Wanderley Neves, L. (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giddens, A. (1996) A esquerda e a terceira via: un dilema teórico e político em curso, en Souza Lima, K. y Martins, A. (2009) *Presupuestos, Principios y estrategias*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Iaies, G. (2011) Seminario: “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?”. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Lyons, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mc Donald, M.R. (1989) La evaluación y el control de la educación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) *La Enseñanza. Su teoría y su Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Colección Campus virtual. Buenos Aires: CLACSO.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: IICE.
- Toranzos, L. (1995) *Algunos elementos para pensar el mejoramiento del sistema educativo municipal*. Serie Educación N° 4. Buenos Aires: Centro para la Gestión Urbana.

