

DIE 28

ECBA
CINDE
INU
9606

# Investigación

## LAS ENSEÑANZAS DIFERIDAS EN SEPTIMO GRADO

INFORME FINAL.

### Equipo de Investigación

Coordinadora: Prof. María Isabel Alvarez

Investigadoras: Lic. Alicia Glas                      Lic. Alejandra Martínez

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Educación



## INDICE

1.	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	Pág.	3
2.	<b>MARCO CONCEPTUAL</b> .....	Pág.	4
2.1	El currículum prescripto, el currículum real, el currículum nulo.....	Pág.	5
2.2	Los docentes de 7° grado.....	Pág.	6
2.3	El perfil de los alumnos de 7° grado.....	Pág.	8
2.4	El sistema de representaciones psico-sociales.....	Pág.	10
2.5	Enseñanzas diferidas: objeto de estudio.....	Pág.	12
3.	<b>LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	Pág.	15
4.	<b>OBJETIVOS</b> .....	Pág.	17
5.	<b>PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b> ...	Pág.	17
5.1.	Dimensión contextual.....	Pág.	18
5.1.1	Institución. Ubicación. Jornada. Matrícula. Índices de Repitencia. Sobreedad, etc.....	Pág.	18
5.1.2	La organización de las áreas del currículum.....	Pág.	22
5.1.3	La organización del tiempo.....	Pág.	23
5.1.4	La asignación del 7° grado.....	Pág.	24
5.2.	Dimensión vincular.....	Pág.	25
5.2.1	Representaciones de y sobre los alumnos de 7°.....	Pág.	25
5.2.2	Conocimiento de los contenidos curriculares: saber y relación con el saber.....	Pág.	27
5.3.	Dimensión instrumental.....	Pág.	28
5.3.1.	El conocimiento didáctico: análisis de los documentos personales, programación de los docentes, materiales de los alumnos, evaluaciones.....	Pág.	28
5.3.1.1	El Área de Prácticas del Lenguaje.....	Pág.	29
5.3.1.2	El Área de Matemática.....	Pág.	36
5.3.1.3	El Área de Ciencias Naturales.....	Pág.	40
5.3.1.4	El Área de Ciencias Sociales.....	Pág.	44
5.4.	Dimensión ideológica.....	Pág.	48
5.4.1	De la cultura institucional.....	Pág.	49
5.4.2	De la cultura de los docentes.....	Pág.	53
6.	<b>A MODO DE SÍNTESIS</b> .....	Pág.	54
6.1	Dimensión contextual.....	Pág.	54
6.2	Dimensión vincular.....	Pág.	54
6.3	Dimensión instrumental.....	Pág.	55
6.4	Dimensión ideológica.....	Pág.	57
7.	<b>ALGUNAS RECOMENDACIONES</b> .....	Pág.	58
8.	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	Pág.	59



## 1. INTRODUCCIÓN

En la ciudad de Buenos Aires, existe un problema específico en el tramo de la transición entre los niveles primario y medio, se dan altos índices de pasaje, con altos porcentajes de repitencia y deserción en el 1º y 2º año de este último nivel. Casi el 40 % de la matrícula de 1º año se pierde en los dos primeros años del nivel medio, son muchos los alumnos que abandonan al poco tiempo de haber iniciado sus estudios secundarios.

Por otra parte, es generalizada la preocupación ante las transiciones, por la trascendencia positiva que tienen en el futuro de los sujetos, por la posibilidad de ser excluidos en el pasaje del nivel primario al nivel medio, por ser origen de traumas personales y por la idea de prolongar la coherencia entre todos los tipos de enseñanza que componen el complejo sistema escolar.

*Cada cuál desde la experiencia vivida puede rastrear en su biografía momentos puntuales y etapas definidas, hasta sucesos, que cambiaron el rumbo de su existencia o le dieron a ésta un sentido y una impronta particular perdurable. (Gimeno, 1996, 15).*

De forma cíclica resaltamos el paso del tiempo, el paso por la vida, con pequeñas ceremonias. Identificamos el paso del tiempo en la vida cotidiana, en la historia personal y en la experiencia escolar. Precisamente, el 7mo grado supone el cierre de una etapa y el comienzo de otra. ¿Cómo perciben los docentes a los alumnos de 7mo grado? ¿Qué significado tienen el cierre y la transición en las instituciones educativas?

*Ser maestro de 7º grado tiene rasgos comunes con la enseñanza en otros grados pero en gran medida también presenta características, desafíos y dificultades propias de un año marcado para los alumnos por la transición que supone el cierre de una etapa y el inicio de otra. (Lineamientos Curriculares 7, 2001, 9.).*

Además, la experiencia adquirida y los conocimientos aprendidos ponen a los chicos de séptimo en un lugar diferente.

*Se pasa de pertenecer a un grupo con el que se tiene una historia en común con un rol definido dentro de él, a insertarse en un nuevo grupo en el que hay que construir nuevos lazos de afecto y de contención;*

*Se pasa de actividades claramente enmarcadas, pautadas, a la demanda de mayores niveles de autonomía para resolver el trabajo escolar. (Dujovney A.y Rossana A., 1999, 16).*

A través de esta investigación se tratará de indagar acerca del significado del 7mo grado, dentro de la cultura institucional, la cultura de los docentes y en las representaciones que tienen los maestros de sus alumnos.

Interesa reconstruir el eslabón que media entre el mapa curricular, dónde los docentes expresan qué es lo que enseñan y lo que los alumnos aprenden, es decir la experiencia cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela.



La reconstrucción de esa lógica entre, lo que los docentes dicen que enseñan y lo que los alumnos aprenden, requiere de un análisis cualitativo de lo que sucede cotidianamente en las escuelas, ya que su contenido no es evidencia. Esta distinción, entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa una deficiencia en el proceso de aprendizaje, dice E. Rockwell (1995, 15). Indica más bien que el proceso del aprendizaje se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador.

*Un análisis explicativo que procure caracterizar los procesos de aprendizaje en un contexto particular como el escolar debe considerar, desde el punto mismo de partida, la explicitación de un necesario recorte: de la amplia gama de explicaciones que pretenden arrojar luz en relación al aprendizaje humano, consideraremos sólo aquellas vinculadas a la producción de un tipo particular de aprendizaje, el que tiene lugar en las instituciones escolares y que implican a quiénes participan de él, alumnos y docentes un régimen particular de trabajo. (Aizencang, 2001, 11).*

La referencia al contexto escolar resulta obvia, pero es necesario diferenciarlos de otros contextos de conocimiento. Pensar una escuela implica considerar a una institución con formas de trabajo específicas, reguladas por contratos y normativas que se establecen para garantizar la concreción de sus fines. Como toda institución social, determina posiciones y genera formatos de interacción, que dispone la comunicación entre sus miembros.

*Un primer elemento a remarcar en la escuela, es su carácter histórico, como proyecto moderno, de tipo obligatorio y relativamente masivo, asociado desde sus orígenes al surgimiento de la infancia moderna. (Baquero, 1999, citado por Aizencang, 2000, 14).*

Retomar el carácter histórico de la escuela supone atender a la constitución de nuevos sujetos y a la concreción de una organización particular de la vida escolar que se expresa en prácticas culturales. En este marco el sujeto que aprende asume una nueva posición, la de ser alumno y dicha condición tiene implicancias sobre la motivación y los resultados, regulada por las prácticas de los docentes y por las representaciones propias de un maestro que procura orientar los aprendizajes hacia fines determinados.

El primer problema que se plantea es identificar ¿cómo perciben los docentes a este 7mo grado, como la finalización de un nivel (primario) o comienzos de un ciclo (3ro. de la EGB)?.

Otro de los problemas a indagar en esta investigación es cómo influyen las representaciones psico-sociales que tienen los docentes de 7º en el acto de decidir qué enseñar

A partir de estas observaciones se podrá considerar el lugar que ocupan los aprendizajes sustantivos y las enseñanzas diferidas.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**





## 2.1 El currículum prescripto, el currículum real, el currículum nulo

Los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización. *El conflicto en torno al currículum escrito tienen a la vez un significado simbólico y un significado práctico: al expresar públicamente las aspiraciones e intenciones que deben inspirar el currículum se establecen criterios para la evaluación y estimación públicas de la escolarización.* (Goodson, en *Revista de Educación*, N°295, 1991, 7). En este sentido, continua el autor, se establecen con ello públicamente las normas básicas para la evaluación o la comparación de la práctica. La asignación financiera y de recursos está vinculada análogamente a esas normas básicas de los criterios curriculares.

Gimeno (1988,40) explica que: *el currículum es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro concreto.* El currículum se selecciona dentro de un marco social, se realiza dentro de un marco escolar y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura didáctica.

Por otra parte, el mismo autor (1988, 129) expresa que: *el currículum ordena la distribución del conocimiento, es una vía no sólo de influir en la cultura sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad.* En cualquier sociedad compleja resulta inimaginable la ausencia de regulaciones ordenadoras del currículo.

Además los currículum desembocan en acreditaciones, que dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo.

Contreras (1994, 174) se pregunta "*¿el currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?*". Lo que se cuestiona es cuál debe ser el grado de cumplimiento en la práctica que debe tener un currículum para que deba ser llamado como tal.

Alicia de Alba determina que: *cada concepción de currículum es una expresión de una postura epistemológica, de una concepción de sujeto, de aprendizaje, de conocimiento, de enseñanza y conlleva una propuesta metodológica* (en Sanjurjo y Vera, 1997,101).

Díaz Barriga (1994, 77) afirma que un aspecto importante de la problemática educativa de nuestro tiempo es el problema del contenido. Además afirma.(1994,87): *no podemos desconocer que en el ámbito del conocimiento vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan día tras día, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza.*

Además la ordenación del contenido condiciona por ejemplo el que la experiencia de conocimientos y de aprendizajes para los alumnos se inicie desde temas que pueden tener poco significado personal, en tanto se suceden a partir del orden marcado por el conocimiento ya clasificado en materias o que puedan serle más cercanos, porque partan de problemas reales. *La clasificación tiene que ver con la forma en que se posee el conocimiento.* (Gimeno, 1993, 210).



Por otra parte el contenido a enseñar sufre distintos niveles de “*transposición didáctica*” es decir sufre transformaciones. (Chevallard, I.,1998, 45). Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica. Esto significa que el conocimiento académico se modifica al ser enseñado y convertirse en conocimiento escolar. El contenido a enseñar encuentra su concreción en el momento en que el docente diseña su tarea y la concreta en el aula en el acto de dar clase.

El contenido enseñado deriva de las influencias del currículo, de las fuentes que los docentes consultan como bibliografía y de sus experiencias previas, momento en que usan su creatividad para diseñar los contenidos a transmitir. En este acto el docente selecciona y organiza lo que va a enseñar que sufre diversas modificaciones. *Las redefiniciones de que es objeto lo prescripto se plasman en determinados momentos, en representaciones concretas que aquí llamaremos objetivaciones. Definimos las objetivaciones como representaciones más o menos formalizadas de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares (Terigi, 1999,87).* Estas objetivaciones, documentos, textos, planes y tareas, son las fotos fijas tangibles de un proceso que los enlaza. *Reflejan en cierta medida el currículo, pero el estudio y comprensión de este tiene que fijarse en el proceso entre fotos. (Gimeno, 1993,160).*

Toda propuesta curricular implica una construcción de significados, puede preverse siempre una distancia entre el currículum escrito y el que se desarrolla efectivamente en las aulas. Gimeno (1988) aborda una concepción de currículum como: *objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación.* Este carácter procesual del currículum permite distinguir que, a lo largo de su desarrollo, operan una serie de decisiones en las que están implicados diversos actores sociales.

Es importante destacar, *que los actores no se apropian de lo prescripto sólo en el nivel del aula, también en los niveles institucionales y políticos encontramos sujetos concretos que producen permanentemente re-significaciones de lo que se prescribe. (Terigi, 1999).*

En la presente investigación al contenido enseñado se lo denomina currículo real, que es lo que los maestros enseñan efectivamente a los alumnos en sus clases. Se lo diferencia del currículo prescripto y del currículum nulo. En esta investigación sobre las enseñanzas diferidas, se analizó el tránsito que sufre el contenido entre el currículo prescripto, el currículo real y el currículo nulo. Eisner (1985) acuñó el concepto de currículum nulo para referirse a lo que las escuelas no enseñan. *Las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que nunca tengan noticias, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual (citado por Terigi, 1999, 55).*

A partir de estos conceptos se podrá analizar la selección de los contenidos que realizan los docentes cuando deciden diferir los mismos.

## **2.2 Los docentes de 7° grado**



¿Quiénes son los docentes de la ciudad de Buenos Aires que desarrollan su tarea en 7mo grado?.

Se cree, juntamente con Fenstermacher y Soltís (1998, 15) que la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente. Por eso se pensó abordar la problemática de la cultura de los docentes.

Mclaren (1984, 209) utiliza el término cultura para entender a: *un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuáles diferentes grupos otorgan sentido a su mundo, necesitamos reconocer cómo las cuestiones nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social ; la expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad.*

Pérez Gómez A. (1998, 162) establece que: *aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los docentes como grupo social, como gremio profesional. La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura de este grupo social será necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.*

La cultura docente es un complejo fenómeno cuya comprensión requiere el análisis de tres niveles distintos y complementarios (Hodgkinsos, 1983, y Dailin, 1993, citados por Pérez Gómez (1998,162): *un primer nivel transracional, dónde los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentadas en creencias, códigos éticos e intuiciones morales; un segundo nivel racional donde los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva; y un tercer nivel subracional, dónde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales, están impregnados de contaminaciones emotivas y pueden considerarse básicamente amorales o asociales. Difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin atender a las determinaciones plurales, conscientes e inconscientes, individuales y sociales, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos.*

Asimismo la cultura docente se encuentra en la actualidad como considera Hargreaves (1994, en Pérez Gómez, 163), *en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, fluctuante flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro.*

Además es evidente que ni la cultura de los docentes ni la estructura de la escuela determinan el comportamiento de los docentes en el aula. *Mas bien el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar. (Gitlin, citado por Pérez Gómez, 1998, 164).*

La enseñanza es una práctica social no sólo porque se concreta en la interacción entre docentes y alumnos, sino básicamente porque esos actores reflejan la cultura social que hay detrás de cada uno de ellos y su conducta no puede entenderse abstraída de sus contextos sociales de pertenencia. *El docente no piensa en la práctica pedagógica totalmente*



*al margen de cómo piensa en otras muchas cosas, ni tiene propósitos y motivaciones en la enseñanza desgajados de su polarización en otras facetas de su vida, pues alguna coherencia ha de tener ésta y algún orden hay que dar al mundo que nos rodea. (Langford, 1989; citado por Gimeno, 1997, 86).*

Por otra parte, la actuación y práctica de los docentes está muy ligada a las condiciones psicológicas y culturales de las personas que la desempeñan. *Educar y enseñar no es sólo transmitir contenidos como si estuviesen al margen del transmisor, sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido y en la propia aceptación académica de la misma. (Gimeno, 1997, 87).* Es evidente que la experiencia cultural de los docentes tiene mucho que ver con la experiencia cultural que está llamado a provocar en los alumnos.

El contenido de la cultura docente está relacionado fundamentalmente con el concepto de educación que poseen teórica y prácticamente, así como con sus implicaciones en la determinación de la vida académica cotidiana. *Hace referencia, por tanto a una enorme diversidad de aspectos que componen la constelación de su pensamiento pedagógico, desde las teorías implícitas más generales y difusas hasta las estrategias y técnicas concretas de actuación. El currículum, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el sentido y los modos de evaluación, la función de la escuela, la organización institucional, los mismos roles docentes, los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, el desarrollo del individuo así como el sentido y evaluación de la sociedad, son todos componentes mejor o peor definidos, reflexionados y sistematizados del contenido de la cultura docente. (Pérez Gómez, obra citada, 165).*

¿Qué influencia tiene la cultura de los docentes cuando seleccionan y organizan contenidos curriculares o cuando deciden las acreditaciones de los alumnos de 7mo grado?.

### **2.3 El perfil de los alumnos de 7º grado**

Los alumnos que concurren al 7º grado de las escuelas primarias diurnas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires están en una franja etárea entre 11 y 14 años, a la que se la llama adolescencia temprana. Por regla general se considera que, fisiológicamente la pubertad se inicia entre los 11 y 12 años, la adolescencia media entre 14 y 16 años y a partir de los 16 la adolescencia tardía.

En esta jurisdicción, cuando los alumnos tienen más de 14 años son derivados a las escuelas de adultos para completar el nivel.

No se trata aquí de presentar todas las teorías que se han ido elaborando sobre la adolescencia sino resumir en dos posturas las mismas. Una la posición-explicación psicológica (la adolescencia como época de desajuste y reequilibrio) y otra la sociológica (la adolescencia como fase de adaptación a una serie de pautas y valores sociales de la vida adulta).

Desde estas dos posiciones los aspectos que vamos a presentar provienen de un amplio espectro de valoraciones e interpretaciones, que tienen en común ofrecer una referencia directa en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la escuela y además son las posiciones que suelen formar parte de las teorías implícitas, las concepciones que los docentes tienen sobre los adolescentes. (J. Sancho y F. Hernández. 1989,125).





Desde el punto de vista físico Siegel, (1982) ha resumido el impacto a que se ven sometidos en sus transformaciones:

- a) *Se produce un aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos, probablemente por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.*
- b) *La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.*
- c) *Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.*
- d) *Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social, y viceversa. Es decir los adolescentes con un buen grado de aceptación social sus compañeros les atribuyen una buena dosis de atractivo físico.*

Cómo es sabido, la iniciación de todo este mecanismo no depende exclusivamente de la edad cronológica, ya que hay variabilidad individual aún en sujetos del mismo medio y condición social.

Desde el punto de vista psicológico se han producido las siguientes transformaciones: para el psicoanálisis, en la adolescencia, en el resurgir de fuerzas pulsionales que perturban el equilibrio psíquico, da lugar a regresión, ambivalencia e inconformismo.

La constitución de la identidad personal es la característica predominante en el desarrollo de la adolescencia; es el momento evolutivo de la búsqueda y de la consecución de la identidad del individuo que incluye la identidad sexual. Esta es una integración, es una organización integradora en una unidad personal capaz de funcionar en sociedad. Josselson (1980): *ve la identidad como un aspecto funcional del yo, el aspecto integrador y sintetizador, citando otras dos funciones del yo, las defensivas y las de consolidación de la autonomía e individuación personal (citado por Carretero, M. y otros, 1985, 112).*

Se entiende que la tarea personal del adolescente es la individuación, entendida como el agudizamiento de las fronteras que le separan a uno mismo de los demás, el corte de los lazos con los objetos de la infancia y la toma de distancia frente a los padres.

Dentro de esta etapa, el desarrollo moral es de índole comportamental o práctico (el desarrollo y aprendizaje de la condición prosocial) y de orden cognitivo, de juicio y de conciencia (resistencia a la tentación, reacciones altruistas) a la transgresión (culpabilidad, altruismo, juicio e ideología moral).

En cuanto al desarrollo intelectual, según la teoría de J. Piaget es el estadio de las operaciones formales, donde el sujeto adquiere habilidades intelectuales que permiten el pensamiento abstracto y la resolución de problemas complejos.

El adolescente adquiere un razonamiento sobre lo posible, formula y comprueba hipótesis y sus argumentaciones poseen un carácter proposicional.

Cabe destacar el papel que cumple el lenguaje en la adquisición y utilización del pensamiento formal. Parece haber una cierta relación entre el grado de madurez sintáctica de expresión de los sujetos y el nivel de su pensamiento formal.



Los trabajos de Schmid – Witsikis (1977) en sus investigaciones formularon la hipótesis que: *para que se produzca un desarrollo del pensamiento formal es necesario que el entorno no sólo favorezca el intercambio de diferentes puntos de vista, sino también la temprana adquisición de una manera de pensar relativista (esto es un pensamiento que pueda expresar hechos físicos, lógicos y sociales de una manera relativista, evitando las opciones dicotómicas). Si ni la escuela ni la familia alientan este tipo de razonamiento formal, nada conducirá al niño a lograr ese nivel. (En Carretero M. y otros. 1985, 87).*

Desde el punto de vista sociológico existen diversos factores relacionados con el puesto del adolescente dentro de la sociedad, lo que ocasiona diferentes tensiones, recordando que es un período de transición y conflicto entre papeles.

Los adolescentes están expuestos a múltiples y conflictivos agentes de socialización (las instituciones educativas, los compañeros, los medios de comunicación, las instituciones políticas, etc.), cada uno de los cuales impulsan en diferentes direcciones. Ellos tienen afinidad con fuerzas conservadoras y también con las radicales, presentando rasgos pertenecientes a ambas, pero ocupando una *“tierra de nadie”* entre ellas.

En la actualidad lo que se observa es un clima de dispersión y falta de interés, (Kaplan, L. 2000, 23 y s.s.), define al adolescente posmoderno como conformista, cínico, interesado, indolente, no comprometido y destaca la marcada predominancia por la imagen por encima de los otros valores, al que ubica como un adolescente *“alienado”* frente a la pantalla *“homo videns”*.

En Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni, 1993, 127) *La posmodernidad ofrece una vida “soft”, emociones “light”, todo debe desplegarse suavemente, sin dolor, sin drama, sobrevolando la realidad.”*

Continuando con esta caracterización de la posmodernidad, (Pérez Gómez, 1998, 35) expresa que: *habría una caída de los valores, el principio de “todo vale”; los conceptos como democracia, solidaridad, patria y Dios se han vuelto tan livianos como el video clip y el carnaval, porque todo puede convertirse en una mercancía.*

Lo que predomina es la idea de placer, la satisfacción del impulso como modo de vida y la fuerte tendencia a la individualización que genera una diversidad muy marcada.

## **2.4 El sistema de representaciones psico-sociales**

Se consideró relevante indagar la influencia que tienen las representaciones psicosociales que de los alumnos de 7º, tienen los docentes y a su vez las representaciones que los alumnos tienen de este último grado del nivel primario. Se quiere analizar fundamentalmente la incidencia de estas representaciones en el acto de decidir que enseñar.

En un sujeto, grupo o comunidad, las representaciones no se mantienen aisladas unas de otras, sino que, por el contrario, se encuentran relacionadas entre sí de diversas maneras, estas ideas puede encontrarse en Freud así como en Durkheim. Las



representaciones sobre un mismo objeto social, por ejemplo el maestro se hallan agrupadas en un sistema al cual se llama representaciones-elemento.

A su vez estos sistemas de representaciones sobre objetos distintos pero relacionados entre sí (por ejemplo, el maestro y el proceso de enseñanza-aprendizaje) conforman sistemas de representaciones más amplio.

Las representaciones funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones. Por lo tanto la cuestión es si las representaciones que tienen los maestros influyen en su práctica pedagógica y si las distintas representaciones acerca de la formación dan lugar a prácticas pedagógicas diferentes.

Las representaciones acerca de la formación, alude a proceso y a los aspectos que la componen, el maestro, el alumno, la relación maestro-alumno, la tarea de formación (enseñanza-aprendizaje), la relación con el conocimiento y con la tarea, el grupo escolar, la escuela, etc.

Desde la teoría psicoanalítica, toda representación tiene un aspecto manifiesto y un aspecto latente. Para Käes (citado por A. Mastache, 1999, 46): *la representación se halla en una doble relación de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa, y tan pronto defensiva, con respecto al fantasma.*

Las representaciones están ligadas al proceso primario, a la identidad de percepción a lo emocional, cuando se da la sumisión.

Cuando hay ruptura elaborativa daría cuenta de un grado mayor de elaboración de los aspectos inconscientes, aparecen ligadas al proceso secundario, a la identidad de pensamiento y al razonamiento.

Las representaciones intentan hacer coincidir la realidad con la realidad representada; guían el pensamiento y la acción. La principal variación se produciría por el tipo de relación preponderante que mantienen las representaciones con los fantasmas que expresan.

Cuando los docentes de 7º grado se reúnen para intercambiar experiencias no siempre encaran el problema de reunir las diversas representaciones en un todo coherente que tengan sentido. Muchas veces actúan en función de pre-conceptos y de pre-juicios que inciden poderosamente en su propia práctica y en la de sus alumnos.

En relación a las representaciones sociales éstas se presentan como experiencias humanas que una vez retenidas se sedimentan. *También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un dispositivo común de conocimiento cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas. Berger y Luckman. (1979).*



La presentación nos puede llevar a investigar y preguntarnos cuál es la imagen que construyen los docentes sobre los alumnos y en este caso las estrategias que utilizan frente a su realidad.

En el contexto del 7º grado del nivel primario la imagen mental del docente es percibida como representación dinámica del alumno y de la relación escolar. La percepción de ese sujeto alumno de 7º grado se construye en lo cognitivo e ideal como creencia previa y en el medio escolar. Un autor señala que en las representaciones los seres humanos “*completan*” el mundo o le agregan elementos. La reflexión puede ayudar a formar nuevas imágenes que interactúan entre sí.

El intercambio de las representaciones se da por medio de la comunicación, las imágenes circulan entre los docentes, de modo que las representaciones individuales se convierten en sociales y viceversa. Es importante aclarar que no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales, de modo inverso las representaciones sociales sirven como marco para formar las individuales.

*Las representaciones funcionarían, entonces, como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones” (Mastache, Anahí V., 1999, 38).*

¿Las representaciones que tienen los maestros acerca de sus alumnos influyen en su práctica pedagógica y en los resultados de los aprendizajes de los alumnos?.

## **2.5 Enseñanzas diferidas: objeto de estudio**

Cuando se analiza la problemática de la enseñanza, ésta no es ajena a la posición teórica desde la que se la trate de resolver. Zabalza (1984,16) expresa: *resulta obvio que la idea sobre qué es realmente enseñar ni se ha mantenido constante a lo largo de los años, ni presenta hoy en día un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien, la concepción que de ella se tenga depende, en cada caso, del modelo teórico que sustente cada autor o de la corriente científica en la que se posicione, fundamentalmente en lo que se refiere a su teoría del aprendizaje o su teoría de la escuela, su concepción del desarrollo personal de los sujetos y en cierta medida del sentido y función que atribuya a los medios de instrucción.* Tal diversidad de marcos de referencia produce cosas o fenómenos distintos en cada caso, hace que cada uno de los autores centre su análisis en distintos aspectos de ese conjunto de realidades denominado enseñanza. En la determinación de cuáles son los elementos más relevantes para la comprensión-explicación de la enseñanza en cuanto espacio de realidades, es precisamente cuando actúa el punto de vista teórico que utiliza el autor.

Una representación conceptual de los fenómenos didácticos nos permitirá acercarnos a las situaciones de enseñanza con una actitud orientada a la obtención de la información y de estructuración y formalización de ésta que hará posible el análisis de las mismas.

Asimismo, una concepción de la enseñanza siempre es valorativa. El hecho de destacar lo relevante contra lo superfluo o circunstancial ya supone valoración. *Una visión de la enseñanza que sólo percibe como conceptual y empíricamente relevante el comportamiento*





académico del profesor y el nivel de rendimiento igualmente académico logrado de los alumnos, está suponiendo ya, no sólo lo que se ve en la enseñanza, sino lo que merece la pena ver y por tanto el patrón básico de lo que debe ocurrir: profesores instruyendo y alumnos aprendiendo del profesor. (Contreras, 1994; 21).

Este autor (1994; 24) resalta tres aspectos que a su juicio, caracterizan mejor la realidad de la enseñanza:

- a) *los procesos de enseñanza- aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden la significación interna de los procesos, al conferirles un sentido social.*
- b) *los procesos de enseñanza –aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquellos, una de las cuáles es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.*
- c) *el sentido interno de los procesos de enseñanza el aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay porqué entender que la expresión hacer posible el aprendizaje significa atender a determinados logros del aprendizaje. Como se ha visto, aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso.*

Por otra parte, *el modo en que el docente orienta la adquisición de saberes curriculares y las formas que asumen las interacciones que establece con el conjunto de alumnos y con cada uno de ellos adquieren una fundamental importancia a la hora de analizar las particularidades del aprendizaje en las aulas.* (Aizencag, 2001; 15).

Como se ha mencionado, la naturaleza propia de los conocimientos plantea a los alumnos dificultades para su apropiación. A. Rivière (citado por Aizencag, 16) expresa que: *se espera que el niño en el aula pueda realizar un filtrado riguroso de la información relevante, al menos considerada así por la escuela, y dejar por fuera todo aquello que no lo sea, aún cuando dicha selección no resulte igualmente significativa para el propio niño.*

Pérez Gómez (1993; 79), retoma los enfoques citados por Scardamaglia y Bereiter (1989) para entender la enseñanza:

- 1) *la enseñanza como transmisión cultural: determina que la función de la escuela y la práctica docente es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura;*
- 2) *la enseñanza como entrenamiento de habilidades, está relacionada con la formación de capacidades y el contenido de la enseñanza y el contexto cultural dónde estas habilidades y tareas adquieren significación;*
- 3) *la enseñanza como fomento del desarrollo natural, promueve el equilibrio en la escuela y en la sociedad entre las tendencias en que priman la socialización y aquellos que defienden el desarrollo individual.*
- 4) *la enseñanza como producción de cambios conceptuales, desde esta perspectiva la importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/ a y no en la estructura y disciplinas científicas, olvidando la importancia clave de los contenidos de la cultura.*

Por otra parte, algunos autores piensan que hay bastante acuerdo en entender que “la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos”.



Pero relacionar los conceptos de enseñanza y aprendizaje es una manera de manifestar que la situación que nos interesa es algo más que las acciones de instrucción de los docentes y la relación de efectos de aprendizaje sobre los alumnos.

A. Pérez Gómez (1993; 32) expresa que: *más que transmitir información la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y de medios, cada día más influyentes y de influencias más sutiles.*

También interesa reconstruir lo realizado, en una investigación anterior, por Bertoni y otros, 1993, quienes establecen tres planos en la intervención socio.pedagógica de la escuela:

- el de los saberes enseñados,
- el del contexto institucional;
- el de los saberes aprendidos.

El primero está relacionado con el currículum, el segundo alude a las variables contextuales como condicionantes para los procesos educativos, y el tercero a la necesidad de juzgar lo que aprendieron los alumnos. Reconocer la existencia de posibles distancias entre el currículum prescripto y el real, implica conocer los riesgos que una brecha demasiado amplia puede implicar para cualquier sistema educativo, respecto de las distintas oportunidades de aprendizaje que pueden ser ofrecidas a los alumnos de distintos sectores sociales.

¿Que se entiende por enseñanza diferidas? Precisamente reconocer que existe una brecha entre las prescripciones curriculares y lo que los docentes realmente enseñan en el aula. Esto aparece re-significado cuando los docentes realizan el mapa curricular para las pruebas de evaluación de la calidad, que se aplican, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires desde 1992. Con el objeto de hacer una propuesta de evaluación de los aprendizaje escolares la decisión teórica metodológica fue la de reemplazar los objetivos y contenidos formalizados en el currículum prescripto por lo que surgieran de la consulta de las escuelas primarias y docentes de grado. *El mapa curricular... está constituido por lo que se considera que son sus elementos básicos: los propósitos del nivel primario, tal como son priorizados por las escuelas, los objetivos propuestos para cada grado, los objetivos y contenidos enseñados en las áreas, las prácticas de evaluación predominantes, a las que se agregan aquellos elementos contextuales que amplían la comprensión de la extensión, nivel de profundización y secuencialización del funcionamiento de este mapa curricular.... Los maestros tienen distintas formas de seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos de las áreas correspondientes al currículum vigente para el grado a su cargo. La forma como lo hacen les permite diseñar su propio plan curricular, el que desarrollan efectivamente a lo largo del año. (Bertoni y otros, 1994).*

Por lo expresado anteriormente, nos interesa abordar también lo relacionado con el pensamiento de los maestros, y que se evidencia en ocasiones en las planificaciones que realizan. Feldman (1999) establece que, una razón para describir el carácter de vínculo de los procesos de pensamiento del profesor es que se sitúa de varias maneras entre el planeamiento y la enseñanza. En primer término interviene en la articulación que el profesor realiza entre su propia planificación, es decir sus intenciones y la



gestión práctica en la clase. En segundo lugar, su conocimiento incide, en su posibilidad de predecir, anticipar, responder, organizar y en general, generar un marco relativamente estabilizado de los eventos de la clase. Por último en términos más amplios, el pensamiento del profesor media entre el planeamiento llevado a cabo como política educativa- expresada en currículum, políticas pedagógicas o estrategias oficializadas impulsadas mediante capacitación- y la práctica escolar.

Además se consideró relevante indagar la influencia que tienen las representaciones psico-sociales que de los alumnos de 7º, tienen los docentes y a su vez las representaciones que los alumnos tienen de este último grado del nivel primario. Se quiere analizar fundamentalmente la incidencia de estas representaciones en el acto de decidir qué enseñar y en el currículum nulo.

### **3. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS**

Esta investigación se realizó desde el punto de vista del actor, porque se consideró que interesaba reconstruir el eslabón que media los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es decir la experiencia cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela, y compararlo con las prescripciones curriculares. De esta comparación surgirán descripciones referidas a las enseñanzas diferidas.

El diseño de la investigación es predominantemente cualitativo, y de triangulación entre datos, pues a lo largo de la indagación se utilizarán otros insumos y estrategias.

Se trabajó fundamentalmente con investigación documental (documentos curriculares, programaciones de los docentes, carpeta de actividades de los alumnos, evaluaciones, textos escolares) y estudio de casos (entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y alumnos). Se trató de indagar como aparecían en la práctica de los docentes y de los alumnos las prescripciones curriculares.

En una primera etapa, exploratoria, se sistematizó información de fuentes secundarias y se analizó la documentación existente producto de investigaciones realizadas anteriormente.

Una entrevista preliminar se realizó al Director de Área del nivel Primario, para presentar la investigación y considerar sus observaciones y propuestas, de acuerdo con el mapa de investigaciones realizadas en ese nivel y con las diferentes realidades institucionales de cada Distrito Escolar.

En la segunda etapa, se seleccionó una muestra conformada por distritos significativos para la presente investigación. Se buscaba diversificar la misma seleccionando establecimientos con distintas jornadas (completa y simple) y población escolar con diversidad de situaciones sociales.



Al mismo tiempo se elaboraron entrevistas a informantes claves con Supervisores, Directores y docentes, que mostraron distintas experiencias y visiones de la temática a estudiar.

En una tercera etapa se seleccionó una submuestra, a fin de indagar a una población determinada por actores involucrados directamente en el trabajo curricular, y se incorporaron entrevistas grupales a alumnos de 7º grado, que junto a las entrevistas a los docentes permitieron individualizar las especificidades de los contenidos enseñados o diferidos. En esta etapa también se analizaron documentos personales, propuestas didácticas de los docentes involucrados en la sub-muestra, así como también libros de textos usados por docentes y alumnos, carpetas de los alumnos y evaluaciones aplicadas por los docentes.

La selección de las instituciones que integran la muestra fue realizada considerando la variable institucional: ubicación, nivel socio-cultural de las familias de los alumnos, matrícula, turno, tiempo, cantidad de secciones, cantidad de docentes por sección (maestros de áreas).

La selección de los casos a analizar en la submuestra se realizó considerando las variables relación entre los docentes, los alumnos y los objetos de conocimiento; los conocimientos de los docentes de 7º grado y las decisiones que toman en el aula. La unidad de análisis fue el grupo de docentes de 7º grado (por áreas).

Se seleccionó una muestra de seis distritos escolares, para seleccionar los mismos se consideraron las siguientes variables en relación al rendimiento de los alumnos: índices de repitencia, sobreedad, deserción, pasaje al nivel medio.

En cada distrito se trabajó con dos escuelas, una de jornada completa y otra de jornada simple. El criterio que primó en esta selección es el del tiempo de permanencia de los alumnos en las instituciones, ya que el Diseño Curricular que se aplica es el mismo, según la escuela sea de jornada simple (4 horas) o de jornada completa (8 horas).

Otros criterios de selección de la muestra fueron *“características de la población que atiende”*. Se solicitaron escuelas a las que asistan alumnos provenientes de sectores medios y otras a sectores populares, sobre todo importaba considerar la población que asiste de provincias vecinas y de países también vecinos.

En una tercera etapa se seleccionó, una submuestra para realizar un trabajo en profundidad, dónde se aplicaron entrevistas grupales a los alumnos de 7º grado que fueron grabadas en video. Posteriormente se analizaron documentos personales de los docentes de 7ª involucrados en la submuestra así como también documentos personales de los alumnos (carpetas de actividades y evaluaciones).

En la segunda etapa se trabajó con seis instituciones, seis supervisores, seis directivos y aproximadamente cincuenta maestros por áreas, dieciséis del área de Lengua, diecisiete de Matemática y dieciocho de las áreas de Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales.





#### **4. OBJETIVOS**

##### a) Generales:

- Reconstruir el proceso de apropiación institucional de las políticas curriculares en desarrollo, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires;

##### b) Específicos:

- Describir los contenidos curriculares que se desarrollan durante el 7º grado y determinar cuáles son los obstáculos que presentan y su incidencia en las enseñanzas diferidas.
- Analizar las representaciones que los docentes tienen de los alumnos de 7º grado y su influencia en las enseñanzas diferidas.

#### **5. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Después de realizadas las lecturas globales de las entrevistas realizadas se elaboraron las categorías (se codifica la información) Se formularon categorías para cada una de los tipos de entrevistas realizadas Los datos se fueron analizando e interpretando a través de la lectura y la relectura de las entrevistas en función de los marcos conceptuales establecidos.

Esta investigación es fundamentalmente cualitativa y está organizada en 3 etapas.

1º Etapa: tuvo carácter exploratorio con entrevistas a informantes claves.

2º Etapa: se trabajó con una muestra de seis Distritos Escolares (I; III; IX; X; XIV; XVI). Dentro de esta muestra se accedió a 2 escuelas por Distrito, una de jornada simple y otra de jornada completa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a: 6 supervisores, 12 directores y a 51 maestros de 7º grado.

3ª Etapa: se entrevistaron alumnos de 7ª grado, de 3 escuelas: 2 de jornada simple (T. M. y T. T.) y 1 de jornada completa, en forma grupal .Además se realizó un estudio en profundidad de documentos personales (planificaciones, carpetas de los alumnos, pruebas) y documentos editoriales (libros de textos más usados por alumnos y maestros) recolectados en las escuelas con que se trabajó en esta etapa. Los datos obtenidos en este análisis se correlacionaron con las informaciones de las entrevistas individuales y grupales. Los datos se organizaron considerando las cuatro áreas del currículum que fueron analizadas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.



Además se establecieron cuatro dimensiones de análisis:

- a) lo contextual;
- b) lo vincular;
- c) lo instrumental;
- d) lo ideológico.

En el análisis de las entrevistas (individuales y grupales) como así también de los documentos oficiales, personales y editoriales, se consideraron estas dimensiones y sus indicadores.

### 5.1 Dimensión contextual

5.1.1 Institución. Ubicación. Jornada. Matrícula. Índices de Repitencia, Sobreedad, etc.

5.1.2 La organización de las áreas del currículum; docentes que dictan un área, docentes que dictan dos áreas, docentes que comparten el dictado de un área, docentes que dictan un área en más de un grado.

5.1.3 La organización del tiempo en la jornada escolar.

5.1.4 Asignación del 7º grado.

### 5.2. Dimensión vincular.

Los conocimientos de los docentes:

5.2.1 Representaciones de y sobre los alumnos de 7º grado.

5.2.2 Conocimiento de los contenidos curriculares: saber y relación con el saber.

### 5.3. Dimensión instrumental.

5.3.1 El conocimiento didáctico: análisis de documentos personales, programaciones de los docentes, materiales de los alumnos, evaluaciones.

### 5.4. Dimensión ideológica

Decisiones de los docentes en el aula: influencias.

5.4.1 De la cultura institucional.

5.4.2 De la cultura docente.

## 5.1. Dimensión contextual

### 5.1.1 Institución. Ubicación. Jornada. Matrícula. Índices de Repitencia. Sobreedad, etc.

La institución educativa, necesaria para la socialización y el aprendizaje de la vida social, las reglas de interacción, su comunicación, sus representaciones sobre los otros se desarrolla en base al funcionamiento de lo pedagógico y lo laboral en él, en el "espacio" del alumno y en el "espacio" del docente.

En el marco de la organización escolar existe un muy amplio espectro de unidades escolares, con mayores exigencias pedagógicas según sus docentes, con necesidades de investigación, de mayor exigencia en formación y capacitación. Las demandas burocráticas, sumadas a las tareas de enseñanza, son muchas veces un agobio para los docentes.



Las condiciones edilicias, el mayor o menor mantenimiento de las escuelas son condicionantes muchas veces del éxito en la labor escolar. Dependen en gran medida de la capacidad de "gestión" del equipo de conducción. Escuelas nuevas, refaccionadas, actualizadas o no, o la ubicación geográfica, son condicionantes de su funcionamiento.

Mario Margulis (1997,9), señala... *el mundo cambia de manera inexorable y sorprendente, agrediendo nuestras expectativas y previsiones y amenazando con subvertir los universos de sentido que nos son familiares, los mundos que trabajosamente hemos logrado tornar, por lo menos en parte, cercanos, habituales, inteligible. No llama la atención de acuerdo a lo anterior que casi todos los directivos entrevistados señalen...la escuela cumple una función social, son chicos abandonados, sin apoyo de la casa, por eso es muy importante la escuela.*

Muchos niños debido al trabajo de sus padres quedan solos gran parte del tiempo extraescolar y, por problemas de vivienda, muchos viven en hoteles, casas tomadas, inquilinatos, otros niños viven en hogares, uno de ellos es el del Padre Grassi, están dispersos en varias escuelas de distintos distritos donde acceden en micros escolares. Estos establecimientos generalmente son de jornada completa que permiten el acceso al comedor escolar.

En varias escuelas la población es de niños de clase media con padres profesionales o comerciantes. Hay distritos que tienen proyectos que adaptan a su población, así como los propuestos por la Secretaría de Educación y la Dirección de Educación Primaria.

Existen alumnos provenientes de la Provincia de Buenos Aires y de algunas otras provincias, varios docentes manifiestan el desnivel con los alumnos de la ciudad como un problema a abordar.

Una supervisora sobre la gestión de dos directivos de dos escuela compara dos actuaciones *...una es operativa, concreta frente al problema y su resolución. No tiene una preparación tan intelectual si bien conoce los problemas y prevé los resultados. No tiene temor para abordar nada. La otra directora tienen muy buena preparación es reflexiva, intelectual, pero le falta la acción, le cuesta la gestión. Le cuesta tomar decisiones.*

En diferencia a la matrícula de alumnos de séptimo grado el Cuadro N° 1, nos muestra que en los últimos cuatro años 2000-2003, el total de alumnos matriculados en séptimo grado en Capital Federal, tiene un crecimiento para el año 2003 de 3,2%. Si comparamos el año 2000 con el 2003, la fluctuación entre los distritos escolares, en que se observaron dos escuelas en cada uno y ellos son, D.E. 1º, 3º, 9º, 14, 16 tuvieron un comportamiento que fue, para el D.E. 1º se mantiene recuperada la matrícula luego de alguna fluctuación; el D.E. 3º crece levemente respecto del promedio general con 3,6%; tienen crecimiento negativo los D.E. 9º y 14 con -1,6% y -1,5% respectivamente; el D.E. 10º crece con el 2,6% y el D.E. 16 crece en cuatro puntos más con el 7,6%.



**Cuadro N°1: Educación Común. Nivel Primario. Sector Estatal.  
Alumnos Matriculados en 7° Grado por Año de Relevamiento según Distrito Escolar**

DISTRITO ESCOLAR	2000	2001	2002	2003
<b>TOTAL</b>	<b>21.079</b>	<b>20.985</b>	<b>21.086</b>	<b>21.747</b>
1	1.416	1.353	1.324	1.414
2	1.170	1.152	1.140	1.168
3	720	713	674	746
4	779	834	776	858
5	967	1.053	1.025	1.045
6	1.392	1.386	1.474	1.495
7	1.112	1.050	1.065	1.086
8	1.089	1.122	1.128	1.190
9	1.121	1.135	1.139	1.103
10	1.168	1.127	1.100	1.198
11	950	966	956	937
12	892	868	827	854
13	898	906	1.018	1.001
14	654	627	641	637
15	756	750	767	748
16	847	888	911	911
17	1.035	1.026	997	1.036
18	990	927	873	956
19	924	956	1.010	1.080
20	1.051	1.045	1.059	1.125
21	1.148	1.101	1.182	1.159

Fuente: Relevamiento de Matrícula Inicial 2000 – 2003.  
Departamento de Estadística, Dirección de Investigación. DGPL – Secretaría de Educación. G.C.B.A.

La escuela como institución es una unidad social compleja con un espacio común y grupos que funcionan de acuerdo con programas y fines, interactuando entre ellos.

Referido al funcionamiento escolar y sus problemas, Fernández, L. 94,218, los define como: *los problemas con el espacio, la normatización de su uso, el mantenimiento, la asignación de sus partes a diferentes tiempos tareas y personas; los problemas con el tiempo, su cálculo, su organización y distribución para las distintas personas y tareas, su control, su registro, su evocación.*

- a) Los problemas con las personas, su organización, el control de las tareas, su entrenamiento y socialización institucional, su evaluación, el mantenimiento de su compromiso;
- b) Los problemas alrededor de la identificación, diseño y administración de las acciones necesarias, tanto en cuanto a los ejes centrales de la función institucional principal, como lo que respecta a las tareas de mantenimiento y sostén, información, comunicación, socialización, control;





- c) Los problemas acerca de las necesidades de continencia y control emocional tanto de maestros como de padres y alumnos en lo referido a las tareas de enseñanza y aprendizaje en sí y la generación de las condiciones que posibilitan esa contingencia;
- d) Los problemas relacionados con las decisiones acerca de la vida institucional, de la vinculación escuela – contexto y del currículo;
- e) Los problemas alrededor de los recursos, su obtención y distribución;

Como dice Sarason citado por A Hargreaves, 1993,49: *para que las escuelas sean unos lugares en que los alumnos estén bien, también deben ser lugares en que los maestros estén bien.*

En una lectura de los trabajos sobre instituciones escolares que realizaron varios investigadores se puede observar, que frente a problemáticas a resolver se podrían priorizar las siguientes:

1. Mantener y lograr las condiciones de las instituciones en su tarea primaria;
2. Mantener y lograr el compromiso y cohesión de sus condiciones psico-sociales para funcionar;
3. Lograr la calidad en su desarrollo como institución y como señala Fernández L., 1994,219: *el mantenimiento de la capacidad de alarma en sus sensores de riesgo y el de su capacidad de acción en sus dispositivos para trabajar con la dificultad.*;

En la vida cotidiana institucional se comprueba las dificultades para resolver las problemáticas planteadas, siguiendo a Fernández L., 1994,219: *se observa que: atendemos a la escuela en su calidad de escenario disponible para el juego de varios dramas de transcurrir simultáneos. Por un lado, el que se estructura por la reproducción de conflictos existentes en su medio de inserción. Por otro, el que resulta de los investimientos imaginarios que produce la trama vincular de sus integrantes. Por fin y por su cualidad múltiplemente simbólica, aquellos que expresan los dramas en los que juegan los representantes ya del poder, ya de los indefensos, ya de los salvadores.*

En la realidad socioeconómica de nuestro país, como ya fue señalado en otro apartado también, se ha sufrido políticas de ajuste muy marcadas y esto produjo el empobrecimiento de gran parte de la población, de sus sectores medios y por consecuencia de sus docentes y de los sectores populares a los que la escuela pública atiende. Esta necesidad hace que la demanda al docente sea de un comportamiento llamados por muchos como “heroico”, para atender a la realidad desigual, considerando también lo que muchos autores señalan que integraría “una población de riesgo”.

Todo lo anterior constituye un panorama complejo para solucionar y para atender por la demanda al sector de calidad y eficiencia, unido esto al déficit en su formación y en las posibilidades de desarrollo profesional. Enfrentar la tarea docente se haría sumamente dificultosa en condiciones tan críticas.

Los señalamientos existentes sobre las representaciones sociales diferidas a la escuela, presentan a ésta como un espacio protector, con propósitos nobles y libres de conflicto,



esto con la carga ilusoria que conlleva, sostiene una ideología social que propone a la escuela como símbolo de la nacionalidad, de la unidad, la libertad y la humanización, estas representaciones sociales sobre la escuela, llevan la tendencia a juzgar como responsabilidad individual o colectiva del personal, como institución escuela de los fracasos o dificultades que derivan del conjunto global variable.

### 5.1.2 La organización de las áreas del currículum

Con referencia a la organización por áreas observamos un estereotipo en la distribución de las mismas. El tema no es problematizado ni por el personal de conducción ni por los docentes. Cada escuela decide su propia distribución según el número de secciones de 6º y 7º que la misma posea. Una directora entrevistada expresa al respecto: *"al 7º lo incorporamos al 2º ciclo por el tema de que los maestros trabajan por áreas"*.

Es de uso que el docente que dicta Matemática también tiene a su cargo Ciencias Naturales, así como el docente que dicta Prácticas del Lenguaje lo hace en Ciencias Sociales. Sin embargo en algunas instituciones hay en 7º grado tres maestros: uno de Matemática, otro de Prácticas del Lenguaje y un tercero de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En otras escuelas hay un maestro que dicta cada área en los casos de Matemática, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales y el dictado de Ciencias Naturales es compartido por todos ellos. Sólo se encontró dos casos especiales donde hay un docente para cada una de las cuatro áreas. Y este caso es el que brinda mayores posibilidades de desarrollo de los contenidos curriculares, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que siempre son las más perjudicadas. Una maestra que dicta exclusivamente Ciencias Sociales opina que: *tengo la mala costumbre de explicar, pero después los mando a investigar a la biblioteca, concurren a la de la escuela en contraturno, después van a la de la calle Talcahuano y después a la Nacional. Ahora estamos dando Roma, trabajan mucho con Roma, todos se mueven, los estoy preparando para 1er. Año...* En este caso la maestra considera al 7º como un pasaje al nivel medio.

Es importante reflexionar sobre los conocimientos que debe poseer un docente para poder atender las necesidades de los contenidos curriculares de 7º grado debido a la amplitud y profundización que deberá desarrollar. Esto marca, en ocasiones, una carencia desde la formación inicial de cada docente para el abordaje de los contenidos y muchas veces la capacitación no logra suplir esta ausencia. Por ejemplo, en más de una entrevista los docentes afirman que no desarrollan ciertos contenidos de Ciencias Naturales por no poseer los conocimientos necesarios para su enseñanza. Al respecto un maestro que dicta Matemática y Ciencias Naturales opinó: *Ciencias Naturales está cada vez más postergada, voy muy poco al laboratorio y casi no hago experiencias con los chicos. Lo conveniente sería que tuviésemos un profesor de Ciencias Naturales que de clases directamente en el laboratorio con los chicos. Una vez tuvimos un profesor que fue enviado por la Secretaría de Educación y después no vino más. Es una pena, porque aprendía mucho con ese docente al ver como trataba los temas en el laboratorio con los chicos.*

Ma. C. Davini (1998, 63) analiza el Plan de Estudios para la formación del magisterio (Res. 287/73) donde Ciencias Biológicas y su Didáctica tiene 3 hs. semanales durante



el cursado de 2do. Año y Ciencias Física y Química y su Didáctica también en 2do. Año, 3hs. semanales.

La misma autora (obra citada, 51) expresa que: *El Plan de 1973 muestra un fuerte énfasis en las materias técnicas, perfilándose claramente el control instrumental expresado en el perfil tecnicista de la enseñanza.... ; ...El mismo enfoque tecnicista se observa en cuanto a las materias referidas a las didácticas especiales. La reforma curricular mantiene la formación de maestros generalistas, capaces de enseñar todos los contenidos curriculares que incluyen Lengua, Literatura, Matemática, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Química, Ciencias Sociales, Música, Plástica y Educación Física... ; ...Pero más allá de ello, lo que organiza esta generalidad es la visión de que enseñar todas estas disciplinas es una cuestión de técnicas, expresadas en didácticas específicas. Se supone que las materias técnicas de las didácticas específicas resuelven el problema de enseñarlas. Al respecto una Supervisora expresó: Después otro de los inconvenientes del área de Ciencias Naturales, es que el Diseño del 86 era más del tipo biológico-ecológico, digamos con colateralmente los temas de Física y Química que se pudieran relacionar. En cambio en estos Pre-diseños está digamos, más claramente determinado el problema de Física y Química que es dónde sobre todo hay más carencias de contenidos. Es un problema de formación de base que tenemos todos. ¿No?.*

Este Plan de Estudios se cursó hasta el año pasado en los Profesorados para la Enseñanza Primaria de la ciudad de Buenos Aires. Evidentemente es imposible aprender los contenidos de las Didácticas de estas disciplinas si no se cuenta con los conocimientos previos necesarios que los alumnos deben haber incorporado durante su paso por el nivel medio. Pero por otra parte tampoco se realiza en estas disciplinas la correspondiente transposición didáctica. *El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica. (Chevallard, 1991;45).* No es matematizando la Física o la Química que se realiza la transposición didáctica.

Se cree conveniente re-pensar la organización de las áreas del currículum para el 7º grado ya que presenta particularidades institucionales y didácticas que son necesarias revisar.

### **5.1.3 La organización del tiempo**

Los docentes en las entrevistas realizadas señalan como una interferencia importante el problema de la distribución del tiempo en la jornada escolar, refieren como dificultades lo siguiente:

A partir de 4º grado los alumnos tienen 3 horas de inglés en las escuelas de Jornada Simple y 4 horas para la de Jornada Completa.

Para las escuelas de Jornada Simple se debe sumar a esto 2 hs dedicadas a Educación Física, 1 hora a Plástica, 1 hora a Música y 1 hora de Tecnología.

En las escuelas de Jornada Completa, la enseñanza de Inglés forma parte del currículo desde 1967. A ello se debe sumar: 4 hs de Educación Física, 2 hs de Plástica, 2 hs de Música y 2 hs de Tecnología



Al respecto uno de los maestros entrevistados expresó: *Quiero recalcar eso de que tenemos pocas horas al haber incorporado inglés. Como una dificultad, creo que nos ha quitado tiempo de trabajo, después otros proyectos como pueden ser los campeonatos deportivos. A veces alguna mamá viene a hablar de los viajes de egresados, molestan poco. Lo que sí me quita tiempo es cuando vienen a hablar de cómo es el secundario y todo quita... tenemos poco tiempo. A mí me preocupa el poco tiempo, por ejemplo, entre paros, feriados y las dificultades tenemos poco tiempo. También hay que tratar los problemas sociales. Hay muchos problemas sociales, que no traen violencia, pero hay que tratarlos porque hay que atenderlos. Muchos chicos que han perdido familiares que se han suicidado, me ha pasado con dos alumnos este año y esos problemas debo atenderlos. Se ponen a llorar y no sabemos qué pasa, entonces todo lleva tiempo. (Docente de Jornada Simple).* Esta maestra manifiesta la "tensión" que vive entre lo que considera sustantivo enseñar y la cantidad de problemáticas que debe atender cotidianamente y que a su juicio no son menores.

Otra docente opinó: *Lo que pasa acá es que nosotros tenemos Inglés exactamente las mismas horas que Lengua...y no somos escuelas inglesas... (Docente de Jornada Simple).*

En otra escuela una docente dice: *lo único que yo en ese sentido, me siento terriblemente mal con el tema de darle tantas horas a inglés. Salieron las horas de lengua, entonces a mí me quedaron 4hs de lengua. Es una barbaridad eso, yo creo que inglés tendría que ser en contraturno.*

En las escuelas de Jornada Simple en 1997 se modifica la duración del módulo horario que se reduce de 45'a 40'. Esto trae aparejado una modificatoria en la jornada escolar con incidencia en la organización Institucional. Se reduce el tiempo de permanencia para los maestros frente al grado y por ende se acorta el tiempo dedicado al desarrollo de los contenidos de la programación docente, teniendo éstos que realizar una selección más rigurosa de lo que deben enseñar. Los maestros, en las escuelas de Jornada Simple, sólo están con sus alumnos el 73,4% del tiempo semanal. En las escuelas de Jornada Completa un maestro se queja de la distribución del tiempo en la jornada semanal, dice al respecto: *tengo 9 hs semanales, distribuidas de la siguiente manera: 3 días de 2 hs y los otros: 1 hora en la primera y 1 hora en la 5ª, es muy difícil aprovechar bien el tiempo así.*

E. Rockwell (1995, 21) establece que: *el tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar...* La distribución del tiempo dentro de la jornada escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Por lo general no coincide con la concepción oficial que pone el acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente.... En algunas escuelas la enseñanza entendida como interacción de maestro y alumno en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo de trabajo efectivo en el salón de clases.

#### **5.1.4 La asignación del 7º grado**

De las entrevistas al personal de conducción Supervisores y Directores, referidas al perfil del docente de 7º grado, los Supervisores entrevistados informan que la selección de los docentes la realizan los Directores y son dos los criterios que predominan:

- a) la capacitación en los contenidos del área y
- b) la habilidad para el manejo de grupos.





Con referencia a esto un Supervisor opinó: *Los maestros en 1º y 7º grado están inventariados. El 7º hace a la estabilidad de la escuela, manejar 6º y 7º es manejar la disciplina de la escuela.*

Una supervisora en la entrevista comentó: *generalmente y antiguamente, siempre se le asignaba el 6º y el 7º a un varón, ahora el motivo no sé, supongo que debe ser que tenían más respeto con los alumnos, que mantenían más la disciplina. Actualmente no es tan así, además no hay tantos hombres, pero supongo que deben tener en cuenta la antigüedad en la docencia. Pero la antigüedad en la docencia no quiere decir que porque tenga más edad sabe más; porque también hay una antigüedad exagerada en dónde el maestro ya está cansado y, en fin, tendría que tener una antigüedad adecuada, diría yo, para que más o menos tenga experiencia, y, si yo tuviese de distintas formaciones elegiría al más profesional para 7º.*

Ni en los Directores ni en los Supervisores entrevistados aparece como criterio para la asignación del 7º la edad de los docentes y la preferencia por este grado. Asimismo los Directores entrevistados manifiestan que consideran importante la preferencia de los docentes por el dictado del o las áreas, lo que no implica que posean una exhaustiva preparación para desarrollar los contenidos curriculares.

Por otra parte los Directores expresan que nombran en 7º al personal que es titular y además comparten los criterios citados anteriormente. Un director expresó: *uso su capacidad para trabajar con pre-adolescentes. También pesa en la selección el nivel de conocimientos de las diferentes áreas. Se decide consensuadamente con el docente, se realizan acuerdos y los respetamos. Actuamos de esa manera.*

Según Gimeno Sacristán: *La profesionalidad es contemplada como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen lo específico de ser maestro o profesor (Gimeno Sacristán, 1997, 83).*

## **5.2. Dimensión vincular**

### **5.2.1 Representaciones de y sobre los alumnos de 7º grado**

Si las representaciones son las construcciones que el sujeto realiza sobre el mundo que lo rodea, y los alumnos que a veces les gusta más una materia que otra, según el docente que la dicta, estaría manifestando que el estilo personal, las estrategias que hace uso, son las formas de acercamiento que utiliza el alumno para aprehender los significados que el docente ayuda o no a decodificar.

Con respecto a las representaciones sobre el ingreso al secundario un alumno dice: *el no conocer el ambiente por ser nuevo, muchas materias y profesores, generan miedos. Como expresa Gimeno Sacristán (1996,81): las consecuencias del paso a la enseñanza secundaria se han podido apreciar en el incremento de la ansiedad, en el cambio de motivaciones, de creencias y de valores, en las conductas y en las auto-percepciones.*

El pasaje de un estadio a otro de la escolaridad presupone un cierto grado de desconocimiento sobre el porvenir y sobre los retos que depara; lo que se manifiesta en algunos estudiantes en desconcierto y ansiedad.



En realidad los futuros alumnos están perseguidos por “mitos amenazantes” que lo predispone mal para la futura escolaridad. De los grupos entrevistados, algunos alumnos manifiestan que van a seguir juntos en la escuela secundaria, lo que confirmaría la hipótesis, que “seguir juntos” es para padres y alumnos razón suficiente para inscribirse en el próximo nivel. La continuidad de la amistad es determinante y nexa del pasaje de un nivel a otro.

Las representaciones sociales que poseen los docentes sobre la inteligencia de sus alumnos se evidencian en sus prácticas cotidianas, las cuales generan resultados escolares diferentes, por lo tanto son producto de una construcción social.

Entel, Alicia (1988,9) entiende por “cultura escolar” *la trama de discusiones, acciones, políticas, hábitos, tanto pertenecientes a la práctica escolar cotidiana y espontánea como la normativa escolar - reglamentos, decretos, disposiciones, etc. Incluye todos los actores de ese ámbito: estudiantes, docentes, directivos, inspectores, funcionarios de gobierno pertenecientes al área de educación, en su peculiar vinculación con lo educativo. Los que enseñan son prejuiciosos en sus apreciaciones.*

Se analizarán las opiniones de supervisores, directivos y docentes a cargo de áreas. Todas las citas analizadas fueron extraídas de entrevistas personales.

Ante la pregunta qué entienden por un buen alumno?, un docente que dicta el área de matemática expresó:

*En matemática, un buen alumno razonador, que tenga un ritmo de estudio, que tenga cierta disciplina en su carpeta. No exijo, no soy matemática de orden para nada. Pero sí que tenga cierta disciplina de cómo llevar su trabajo. Mantener su orden, su ritmo estable y con ganas de progresar, o sea un chico que pregunta, que tenga inquietudes.*

Pareciera que el incumplimiento de estas expectativas es lo que inquieta al docente, ya que actitudes contrarias a éstas, le impedirían desempeñar adecuadamente su papel.

Evidentemente hay una valoración y una expectativa, este es un resultado esperado, y la no concordancia estaría influyendo en la relación que mantiene el docente con el alumno.

Sin embargo también hay otros docentes que ante la misma pregunta manifiestan: *Que me permita desarrollar las capacidades que tenga, hasta donde cada uno pueda dar de sí. Chico comprometido, responsable, que se esfuerza para aprovechar lo que tiene a mano.* Al caracterizar al “buen alumno” el docente pone en marcha un sistema de expectativas, presentando un enunciado descriptivo, que también es un enunciado prescriptivo. Y está dotado de una fuerza que contribuye a la concurrencia del rasgo o acontecimiento descripto.

Una docente del Área de Ciencias Sociales dice: *Que sea de pronto un chico que pregunta porque el saber está en los libros. Pero sé, las preguntas tienen que nacer del chico. El chico que pregunta realmente, no se da cuenta o que sabe, o que se ha interesado.*

(Kaplan, Carina: 1992,27), expresa sobre este tema: *...el éxito o el fracaso escolar aparece generalmente ligado a la anticipación de las posibilidades y, por lo tanto, a los límites supuestos y predictivos de los resultados de cada sujeto individual. Estas creencias no son ajenas al pensamiento social que estructuran los maestros a lo largo de su biografía personal, la experiencia en tanto sujetos*



*escolarizados los saberes adquiridos en el trayecto de la formación básica magisteril y la socialización durante el ejercicio de la profesión docente.*

Una docente del área de Prácticas del Lenguaje señala: *como perfil una buena persona: prefiero un chico tenaz a un chico sumamente inteligente*, aparece aquí una preocupación por aspectos conductuales de los alumnos que por cualidades cognitivas, obviamente el uso de la palabra “inteligente” indica igualmente, un valor de fuerte contenido.

Para algunos docentes la dimensión socio-familiar del alumno toma preponderancia al considerar el análisis de la interacción en el aula: No solamente no tienen apoyo, sino que son como chicos abandonados, no tienen apoyo de la casa. En este momento, la escuela cumple una función social extraordinaria, que todavía decimos está ahí la Directora, está ahí la maestra y se enseña, y por el ambiente que viven estos chicos es muy importante la institución escolar.

Evidentemente la escuela actúa anticipando el rendimiento y comportamiento esperado de los alumnos y este no se agota en su interior, sino forma parte de una realidad social mucho más amplia y abarcativa.

Existen estudios amplios sobre la relación entre los factores sociales y los resultados educativos de los alumnos tales como origen social, la institución escolar, que dan cuenta del desigual rendimiento escolar y comportamiento del niño.

Hay otros docentes que le dan importancia a la “personalidad del alumno”, en contraposición con las características académicas, son las representaciones afectivas que posee el enseñante del aprendiente: *Soy de repetir la explicación hasta que la entiendan perfectamente. Empiezo de cero, no tengo problema, había un nene que ponía distancia, no quiere trabajar, yo me acerqué y él me dijo: “no quiero, no tengo ganas”, de a poco me fui acercando y ahora trabaja con entusiasmo, sin castigo.*

Como reflexión se puede decir que el aula es un espacio social de autonomía del educador, pero también un espacio simbólico de realización de las interacciones sociales.

### **5.2.2 Conocimiento de los contenidos curriculares: saber y relación con el saber**

Los datos recogidos en relación con esta dimensión se obtuvieron a través de entrevistas realizadas a los docentes, como así también del análisis de las carpetas de los alumnos y de las evaluaciones que aplican. Se ha observado en las entrevistas realizadas y en las programaciones docentes que los saberes en circulación en las áreas analizadas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) se corresponden en su mayoría con los contenidos del diseño curricular 1986, que opera como curriculum prescripto. ¿Pero qué significado cobra la expresión saberes en circulación?. Foucault determina que: *un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica.* (Foucault, 1975, 238).



Existen varias concepciones sobre el saber. La primera considera que los saberes son conjuntos de conocimientos. Inventariados, clasificados, acumulados, yacen en los libros o en las bases de datos. Los verbos que se emplean para hablar de los saberes son del orden del haber: se posee, se adquiere, se tiene tal o cual saber. *Se los perciben pues esencialmente como informaciones que duermen en los libros y parcialmente en las memorias. En definitiva, los saberes son asimilados al pasado de los saberes.* (Beillerot, 1998, 31).

El segundo enfoque de la noción considera que el saber es un proceso; se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. La relación de los saberes y el psiquismo se puede abordar de dos maneras principales, las cuales coinciden en destacar la noción de proceso. En primer lugar, se trata de comprender el aprendizaje de los saberes: ¿Cómo se los adquiere o se fracasa en adquirirlos? ¿Cómo se facilita su apropiación mediante ciertas técnicas? ¿Cómo surgen y se desarrollan las inhibiciones de saber y de aprender? ¿Cómo actúan los mecanismos cognitivos?. *La psicología del siglo XX logró sacar a luz las relaciones complejas que mantienen los sujetos que aprenden con los saberes por adquirir; se llegó entonces a concebir la idea de que los aprendizajes de un saber representan la realidad dinámica del saber los saberes no son sino los aprendizajes cuyo objeto es adquirirlos. Aprender es acto y no solo impregnación pasiva.* (Beillerot, 1998, 32).

### **5.3. Dimensión instrumental**

#### **5.3.1. El conocimiento didáctico: análisis de documentos personales, programaciones de los docentes, materiales de los alumnos, evaluaciones**

Al querer profundizar la temática relacionada con el diseño de las acciones se pudo acceder en algunos casos a programaciones anuales, mensuales y semanales. En las programaciones anuales y mensuales los docentes describen lo que indica el currículum prescripto en lo referente a objetivos y contenidos, en algunos casos se observa también la relación con proyectos institucionales y en pocas ocasiones la relación con otras áreas. Pero es en las propuestas semanales donde los maestros registran lo que hacen cotidianamente en las "clases" y se pueden obtener datos acerca de los enfoques de las enseñanzas.

Del análisis de los ítems de las entrevistas referidas a la programación docente, a las cuales se accedió, se infiere que: ante la pregunta sobre que tipo de programación didáctica organizan, en general los docentes afirman que realizan planificaciones anuales y por unidades. Muy pocos manifiestan trabajar por proyectos. Lo que se puede inferir a partir de las opiniones de los docentes entrevistados es que la planificación es un instrumento burocrático y no de trabajo docente. La mayoría de los docentes cuando el entrevistador solicita la planificación lo remite a algún personal de conducción. *"Tiene que hablar con la Vice-Directora porque la planificación la tiene ella".*

Por otra parte, de la observación de las programaciones docente surge que, en general, los maestros usan para realizar la propuesta didáctica los componentes que señala el modelo didáctico, tecnológico. En relación a la planificación este modelo prescribe una organización cerrada que hace corresponder objetivos, con contenidos, actividades y recursos. Gimeno al respecto, expresa (1984,55): *El diseño riguroso supone una aproximación*





analítica y una concepción de la práctica de la enseñanza como una tecnología precisa que aplica al ámbito de la educación los principios de la técnica basada en las ciencias físicas. Este tipo de planificación no describe el contexto dónde la planificación debe operar ni considera que los alumnos tienen conocimientos previos diferentes, imposibles de nivelar en un corto tiempo.

Asimismo, en las programaciones analizadas no se señalan reajustes o modificaciones que demuestren, que son un instrumento de uso habitual de los docentes. Los reajustes y modificaciones indican las reflexiones que hacen los docentes sobre las enseñanzas es decir sobre su práctica. *El diseño de la acción exige acomodación constante a la realidad y en el propio transcurso de la acción.* (Gimeno, 1984, 80).

Se hará una síntesis de los contenidos hallados en las programaciones de los docentes, en las carpetas de actividades de los alumnos y en las evaluaciones en las áreas analizadas: prácticas del lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

### 5.3.1.1 El Área de Prácticas del Lenguaje

En el marco general del Prediseño Curricular para la EGB (1999; 157), se establece que: *Prácticas del Lenguaje, es una denominación novedosa cargada de antiguas resonancias. Rescatar el clásico "Lenguaje" para sustituir la "Lengua usual", poner en primer plano de la escena escolar las prácticas del lenguaje y subrayar el carácter plural de esas prácticas. Es mucho más que un simple cambio de nombre, es un cambio de nombre que encarna un proyecto de acción: el de formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje; ...Poner énfasis en las Prácticas del Lenguaje supone entonces considerar la actividad verbal, como actividad simultáneamente: cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales.*

Ahora bien, *"concebir las prácticas del lenguaje como referencia fundamental para delinear el objeto de enseñanza no significa dejar de lado la lengua, significa concebirla como parte integrante de las prácticas, significa entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de las prácticas"*.

La decisión de construir el objeto de enseñanza poniendo en primer plano las prácticas del lenguaje responde a dos preocupaciones fundamentales:

1. *lograr que la diversidad de usos y formas del lenguaje sea valorado en la escuela como un valor fundamental de enriquecimiento lingüístico, en lugar de funcionar como motivo de discriminación cultural.*
2. *lograr que la escuela se constituya en un ámbito propicio para que todos los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita, democratizando la participación en las prácticas de lectura y escritura" (Pág.158)*

En la Actualización Curricular 2001 para 7º grado en el área de Prácticas del Lenguaje se hace referencia a: *que el objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje –los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor, los quehaceres del hablante y del oyente que estas prácticas se aprenden ejerciéndolas, y que es en el ejercicio de esas prácticas donde los alumnos van a ir incorporando conocimientos acerca del sistema de lengua, relacionados con contenidos gramaticales.* (Pág.87).



La selección que se ha realizado de los contenidos a enseñar en 7º grado intenta dar algunas respuestas a problemas que los alumnos presentan de manera recurrente en el desarrollo de los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor y reconoce diferentes marcos de referencia: la teoría de la enunciación, la gramática del texto y de la oración y de la pragmática lingüística.

Los contenidos a enseñar son: la enunciación; el texto; el enunciado y la oración; las clases de palabras.

En las entrevistas realizadas a los docentes de 7º grado que dictan esta área se observa que ellos priorizan el desarrollo de los siguientes contenidos: a) la comunicación oral y escrita; b) el texto: tipos de textos; c) la gramática dentro del texto y d) ortografía.

### Lectura

El texto literario, predomina la especie cuento; en algunas planificaciones aparece el cuento policial. En pocos casos se cita el nombre del texto y su autor. Se analizan estructura, recurso. Se siguen utilizando cuestionarios para evaluar comprensión lectora. En un solo caso, aluden otras estrategias tales como predicción o inferencia. No hay recorridos personales de lectura, en un solo caso se menciona una antología personal. Se ha visto en una de las programaciones que los alumnos de séptimo grado tienen un proyecto llamado "Lectores y Lecturas" en el cual leen a los chicos de primer grado cuentos de la colección "El pajarito remendado".

En otra programación aparece un proyecto de Taller literario (lectura). Como novela la mayoría de los chicos eligen a Harry Potter. Con menor frecuencia, aparecen las leyendas y los poemas.

En las carpetas de actividades de los alumnos aparece con mucha frecuencia el texto periodístico, noticia y crónica. Predomina la definición sobre la lectura de los textos. Al respecto una docente expresa: *7º grado es responsable de la redacción de un periódico basado en intertextos, después se continúa el mismo con el área de Computación y se hace la impresión.*

Hay escasa presencia de textos expositivos, instruccionales o argumentativos. Se encuentra confusión de funciones y tramas. Una docente al respecto dice: *hay un problema generalizado para comprensión lectora y expresión. Los chicos estudian memorizando.*

Se puede sintetizar en que se encuentra un amplio predominio de la trama narrativa.

Hay escuelas que tienen proyectos institucionales de lectura, una docente expresa: *La lectura en voz alta es obligatoria un día a la semana. La lectura por placer es los días miércoles, es silenciosa y los maestros también leemos.*

### Escritura

Se observó en las carpetas de actividades de los alumnos poca producción de textos escritos. No hay una referencia a la escritura como proceso. Hay escasa presencia de escritura en situaciones reales de comunicación. Aparece la reescritura o modificación



de noticias periodísticas. Frecuente escritura de volantas o titulares de noticias, y en algunos casos crónicas.

Se enseña la estructura de la narración. Hay poca presencia de las tramas conversacionales o argumentativas, sin embargo una docente dice: *los hacemos escribir muchísimo, se ha perdido el ejercicio de la escritura, escriben textos todo el tiempo.*

### Gramática

Tanto en las programaciones docentes como en las carpetas de actividades de los alumnos se observa una alternancia del estructuralismo (descripción del sistema), y de la teoría de la enunciación -en menor grado-. En cuanto a la gramática descriptiva ven sintaxis, morfología y semántica. Se trabaja a partir de textos literarios (práctica que no recomienda la Actualización Curricular 2001) y no a partir y en función de mejorar o corregir las producciones escritas de los alumnos.

### Normativa

En los instrumentos citados anteriormente se constató que se trabaja ortografía. Las diferentes normas se ven sucesivamente, y en algunos casos se repiten en los diversos grados. Hay adhesión a la conceptualización, más que al uso convencional. Es uno de los aspectos que más se corrige en la escritura de los chicos. En algunos casos aparecen referencias a la puntuación.

Una docente dice: *doy dictado de 30 palabras. Análisis, dictado, copia, transcribir porque no saben copiar.* Otra docente expresa: *hacen "copia de textos" para que se controlen la ortografía.*

### Enfoque

Fluctuante adhesión al enfoque comunicativo. Fuerte presencia de la gramática descriptiva. Hay predominio de las "formas del saber por sobre el hacer".

Cabe recordar que los contenidos de Lengua tienen carácter helicoidal, por lo tanto los contenidos se repiten – y no está mal que así sea- siempre y cuando se trabajen con criterio de complejidad creciente.

Se pudo observar mucha adhesión a los manuales y la corrección sólo va a la ortografía y no a la forma de cohesión.

Se analizó una carpeta completa y pudo observarse:

- Predominio de la gramática descriptiva. Aparecen transposiciones didácticas de concepciones teóricas que para ser simplificadas caen en el error conceptual. Falta de control epistemológico. Ejemplo dice la carpeta: Solo hay verbos en el predicado. ¿Qué hacemos con construcciones frecuentes como "fumar es perjudicial para la salud" o "Es necesario que te laves las manos antes de comer".



- Acercamiento a la gramática del discurso. La docente parte del enfoque teórico acerca de conectores y posteriormente los alumnos completan los ejercicios mediante una fotocopia extractada del Manual Activa Puerto de Palos 7° grado. En esta secuencia no se parte del uso de los conectores.
- Énfasis en los conocimientos teóricos “SABER”, frecuentes definiciones que no surgen del “HACER” sino que aparecen dictadas por el docente.
- En todo el año sólo aparecen dos producciones escritas que no se trabajan como proceso ya que no son corregidas y no hay reescritura.
- En el campo de lo literario se seleccionan textos interesantes. La secuencia de actividades que aparece en la carpeta es la siguiente: se parte de la teoría: por ejemplo: las características del cuento de terror, después leen el cuento y posteriormente realizan el análisis que consiste en el conocido cuestionario de “comprensión” en el que se reproducen los contenidos visibles del texto. No se observa construcción del significado.

### Evaluaciones.

Consisten básicamente en ejercicios de análisis sintáctico, que ofrecen fácil cuantificación, por ejemplo, cada oración 2 puntos, En esos ejercicios no se corrige, en casi ningún caso, ortografía.

Hay evaluaciones en las que se solicitan definiciones teóricas tales como:

*La aposición es.....*  
*Las preposiciones son.....*

En el primer caso la alumna define con bastante precisión y agrega que la aposición va siempre entre comas. Esta última parte no constituye una definición, ni siquiera es exacta. No aparecen en la carpeta, ejemplos que puedan inducir al alumno a ubicar las aposiciones sin estar entre comas, como en el caso de: Embellece el patio, el jazmín, flor sencilla.

### A modo de síntesis

Pareciera que tanto el currículum como el manual son espacios cerrados a los que solo basta “poner en práctica”. No hay desconstrucción, recreación, crítica. La propuesta podría consistir en ver el currículum como matriz abierta, Dussel, (1999; 80) citando a Derrida dice: *Este cuestionamiento puede apoyarse en la noción de “texto” propia de la desconstrucción. Para nosotros, una de las metáforas más fuertes surge de la lectura del filósofo francés es la noción de currículum como texto que opera como una matriz abierta, siempre por escribir y completar.* El maestro toma lo nuevo con cierto carácter aplicacionista, sin efectuar un análisis crítico ni un control epistemológico (emergen así errores conceptuales graves como el desconocimiento de funciones y tramas, de categorías gramaticales y de procedimientos de cohesión).

Notamos, en las prácticas escolares, aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados o negados. Por ejemplo: En la primera hoja de la carpeta, donde figura





el nombre del área aparece la denominación "Práctica del lenguaje". Lo que precisamente no puede observarse son las prácticas de escritura y en el caso de la lectura no son trabajados ejes del prediseño tan importantes como –por citar alguno- Leer para estudiar.

Cabría preguntarse qué se hace con la lectura en el área, en qué sentido se piensa el lugar de las prácticas de lectura como "soporte", para construir la relación con el conocimiento.

La selección de los textos la hace la editorial. Se sigue al manual –guía docente- hasta en el orden en que los conocimientos son impartidos y como propone el Manual: teoría, ejemplificación.

Solo en algunas programaciones docentes se citan autores y los títulos que se leerán durante el ciclo lectivo. No se problematizan ni el currículum ni el manual. El manual es prescriptivo. Sería oportuno preguntarse cuánto norma el currículum.

A veces el manual propone trabajos de escritura o producciones grupales pertinentes. Lamentablemente estas actividades no aparecen en las prácticas o en la carpeta analizada.

En el segundo caso, las preposiciones, a las que sin duda hay que conocer, no aparecen ejercitadas en textos, aunque todos sabemos que las mayores dificultades de adultos y chicos aparecen en su uso en la escritura o en la oralidad.

Como se mencionó anteriormente en el análisis de la carpeta del alumno, en las evaluaciones no surgen actividades relacionadas con la producción escrita de los alumnos.

Respecto al interrogante acerca de cuáles son las fuentes que usan habitualmente los docentes para realizar su propuesta didáctica, responden que: en Prácticas del Lenguaje se utiliza prioritariamente el Diseño Curricular 1986, los cursos brindados por CEPA y lo propuesto por varias editoriales (Santillana, Estrada, Puerto de Palos). Una docente expresa:

*En Lengua yo me manejo con diferentes libros, y la propuesta varía, puede ser desde una clase expositiva hasta alguna situación de dramatización de un hecho concreto, un artículo de lectura de algo.*

En el Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica:(161) se dice que: *Hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores es una condición necesaria para concretar uno de los propósitos esenciales de la Educación General Básica: el de formar a todos sus alumnos como practicantes de la lectura escrita.*

También expresa: *Hacer de la escuela un ámbito 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.*

Cabe también recordar que la cuestión de la lectura y de la comprensión de textos no es un "tema" exclusivo del área de lengua sino que atraviesa la experiencia escolar del



alumno en todas las áreas. Las dificultades en la lectura y comprensión de distintos tipos de textos necesarios en el aprendizaje en las distintas áreas suele ser una de las causas del fracaso escolar.

Y por último, sostiene que es necesario: *Abrir un espacio para la literatura en la escuela. Un espacio que permita ingresar a otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, vivir otras vidas y considerar la propia desde otras perspectivas, quedar suspendido en una frase, retener el aliento hasta descubrir el misterio.*

En las entrevistas realizadas a los alumnos de 7° grado, ante la pregunta: ¿cuáles fueron los libros más leídos durante el año?, en la mayoría de los grupos se marcó como el libro más leído a Harry Potter. Es decir que la *literatura* encabezó las preferencias.

Frente a la unanimidad en la respuesta se observó que a los chicos los atrapa la novela inglesa porque:

- Coexisten dos mundos, uno mágico y el otro cotidiano (el de los “muggles” o seres normales sin poderes).
- El protagonista es un chico, pero Harry Potter no es un niño como los demás, sino un héroe que ha vencido a Lord Voldemort, el mago más temible de todos los tiempos, quien es además culpable de la muerte de los padres de Harry. En él se repite la dualidad: niño como todos, niño diferente: mundo cotidiano, mundo fantástico.
- La trama es interesante, ágil, siempre sucede algo; hay mucha acción.
- No abundan las descripciones; solamente se caracteriza a los personajes.

Es de hacer notar que durante este período escolar se había estrenado la película en la Ciudad de Buenos Aires.

Los alumnos también leyeron libros de la biblioteca del aula y de la escuela, Manifestaron haber leído obras literarias como: Cuentos de Horacio Quiroga, El Fantasma de Canterbury, El caballero de la armadura oxidada, Romeo y Julieta; La vuelta al mundo en ochenta días y el texto periodístico: Soy Diego, y curiosidades científicas como: Dinosaurios.

Lo dicho anteriormente se asienta en la existencia de la biblioteca del aula, que permitió a los alumnos ejercer asiduamente los quehaceres del lector. Lo que se observó es que eran lecturas independientes por parte de cada niño.

Lo que no se constató es si hubo análisis de textos o si hubo clases colectivas para arribar a conclusiones compartidas por el grupo clase.

Es observable el predominio de lecturas de textos literarios. Esto podría deberse a que la escuela primaria tiene como lectura obligatoria el cuento, a tal punto que los chicos desconocen los géneros discursivos en general y los literarios en particular, así hablan por ejemplo del cuento de Romeo y Julieta.



Se ha podido observar en los distintos grupos de alumnos que se ha fomentado la lectura para disfrutar y se ha invitado a los alumnos a construir itinerarios de lectura individuales como forma de acercarlos al placer de la lectura.

La literatura como discurso de alta complejidad lingüístico-retórica propone interesantes desafíos en relación con su comprensión y con la construcción de sentido como tarea a desarrollar en el aula. A su vez, en tanto supone la posibilidad de apropiación de otros mundos posibles, la lectura de textos literarios propone una experiencia que interpela al sujeto e interviene en los procesos de construcción de la subjetividad.

Cabe una vez más señalar que la formación de lectores en la escuela es tarea de toda la comunidad educativa y que el pasaje de la cultura infantil a la cultura juvenil – en lo que a lecturas se refiere- es un problema específico a revisar en la articulación primaria – media.

### Representaciones sociales que se incorporan a través de la Televisión

La representación de la realidad está en función del tratamiento gráfico-visual del comunicador y /o del poseedor del canal de comunicación. La forma de representación del objeto está asociada directamente a la valoración y a la ideología del productor del mensaje, por lo tanto, las cosas no son lo que parecen, sino lo que, por un lado, el emisor pretende lograr y, por otro, lo que el receptor espera ver representado.

En todo caso, la imagen (gráfica, visual, sonora, audiovisual) es siempre una manipulación de la realidad. Tanto niños como adultos, tienen dificultad en decodificarla., lo hacen en función de los códigos que les ofrecen los medios de comunicación.

Para las clases populares, los medios de difusión ayudan al desarrollo de las fantasías, de acuerdo a los significados que los medios les brindan.

En las entrevistas grupales a los alumnos realizadas en tres escuelas de la submuestra, se preguntó sobre qué programas de televisión ven y cuántas horas dedican a estar frente al televisor.

En las diferentes escuelas que se observaron, todos los alumnos seleccionaron coincidentemente los mismos programas de televisión.

Se arribó a la siguiente conclusión:

Los alumnos dedican todo el tiempo disponible en sus casas a ver televisión, sin discriminar qué programas son pertinentes para ellos, eligen ver programas cómicos, de cocina o series para adultos, novelas y los menos que ven son programas para adolescentes, por lo tanto dedican muy poco tiempo en su hogar a resolver las tareas prescriptas por los docentes; lo que obliga a una permanente revisión de los temas enseñados; la institucionalización de los saberes.



Estos programas, desde el punto de vista estético no suelen presentar planteamientos novedosos aunque algunos tienen una originalidad de forma, pero desde el punto de vista del contenido, sólo sirven para reforzar estereotipos sociales.

Este análisis de los programas que los alumnos ven frecuentemente, se realiza en base a si se considera una imagen original, no sólo por la forma de representar la realidad sino porque, al mismo tiempo, presenta un planteamiento estético nuevo y ofrece claves para entender la realidad desde otra perspectiva, siendo sumamente beneficioso para integrar los aprendizajes de los alumnos.

Parece que los adolescentes no hacen una doble lectura de la imagen, desde lo literal y desde lo simbólico, es lo esperado a la edad de los alumnos entrevistados (12 años), el logro de un análisis abstracto y simbólico. En una primera fase de su evolución pueden aproximarse al nivel objetivo que ofrece la imagen. Se atienen a lo que ven, no pueden aún realizar un análisis figurativo, pero estos análisis no son sucesivos sino complementarios del pensamiento, por lo tanto esta población podrían sustituir una lectura por otra.

Pérez Gómez establece una diferenciación entre cultura experiencial y cultura académica: *entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos/as de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Pérez Gómez (1998, 212).*

Entiende por otra parte la cultura académica, *como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela. El conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el currículum que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el currículum como transmisión de contenidos disciplinares, seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizadas en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al currículum como construcción ad – hoc y elaboración compartida en el trabajo escolar, por docentes y estudiantes. Pérez Gómez (1998, 253).*

En general los docentes en las entrevistas realizadas, no manifiestan preocupación por vincular la cultura experiencial de los alumnos con la cultura académica que propone el currículum, aunque son conscientes de que los alumnos son ávidos aprendices intuitivos en la vida cotidiana. Se trataría pues, de establecer puentes entre el aprendizaje en la vida cotidiana y lo que aprenden los alumnos en la escuela, para que puedan construir aprendizajes relevantes.

### **5.3.1.2 El Área de Matemática**

La Actualización Curricular (2001; 67) establece que: *la propuesta de 7º grado en el área de Matemática retoma los conceptos fundamentales que han sido formulados para toda la escolaridad básica y para el primero y el segundo ciclo. Hay una intención que atraviesa esos diferentes propósitos: lograr que la actividad matemática en las aulas constituya una práctica que contribuya a la formación ética, social e intelectual de los alumnos.*





En otra parte del documento curricular se menciona lo siguiente: *Este documento para 7º grado tiene en cuenta fundamentalmente su carácter actual de cierre de la escolaridad primaria, un cierre que, al mismo tiempo, tienda puentes hacia la enseñanza secundaria (2001; 67).*

Al respecto un docente en una de las entrevistas realizadas opina: *en 6º uno se toma su tiempo, pero en 7º tengo que cumplir con el programa porque vienen los exámenes de ingreso al nivel medio. Yo en general doy un pantallazo de todo lo que puedo dar, por ejemplo cuando doy "medida" hablo siempre de las tres dimensiones, entonces una dimensión que es el largo cuando estamos hablando de áreas, o sea, de las dos dimensiones, largo por ancho y ya vemos después volumen: largo por ancho, por alto, o sea, la noción de lo que es el volumen y jugar con los cubitos. Cómo se va duplicando la superficie todo eso se dá, pero no como yo lo daba antes, porque a mí me falta tiempo. Hay sólo cuatro horas de matemática semanal.*

En otra parte de la Actualización Curricular para el 7º grado, se expresa: *Que una idea fundamental a la hora de planificar la enseñanza de la Matemática consiste en considerar: el conjunto de prácticas que despliega un alumno a propósito de un concepto matemático constituirá el sentido de ese concepto para el alumno.*

En una de las entrevistas realizadas el maestro del área de Matemática consideraba y trabajaba en función de los conocimientos previos de los alumnos. Tenía una Formación Inicial que él consideraba relevante porque se permitía trabajar con la diversidad y apoyar a los alumnos en la reconstrucción y/o construcción de las enseñanzas diferidas.

Este maestro expresó: *Los chicos tienen un potencial increíble de creatividad. En Matemática usan herramientas de 2º grado pero logran resolver los problemas de 7º. Las hipótesis previas de las cosas que traen son increíbles. La Matemática tiene otras estrategias de enseñanza que muchas veces los docentes no implementamos.*

Los contenidos que los maestras/os desarrollan prioritariamente están referidos a:

- a) sistema de numeración,
- b) operaciones con números enteros y racionales;
- c) propiedades de las operaciones que faciliten la resolución de situaciones problemáticas;
- d) medida: específicamente superficie ;
- e) cuerpos y figuras geométricas.

Es de destacar que los docentes en las entrevistas realizadas, determinan como enseñanzas diferidas contenidos relacionados con "medida" y "fracciones". En relación al contenido medida, en las entrevistas los docentes expresan que desarrollan específicamente superficie (que es un contenido de 6º grado) y no volumen. Algunos indican que dan la unidad de medida de la medida del volumen y un múltiplo y un submúltiplo. Sin embargo en las planificaciones analizadas se consignan ambos contenidos, sobre todo lo relacionado con el volumen de los cuerpos

Otro contenido que no se menciona en las entrevistas pero sí aparece en las programaciones de los docentes son los relacionados con estadística y probabilidad. En un caso, al preguntar a una docente del área sobre si realizan trabajos en equipo con otros docentes, contestó que sí: *coordino con Computación, trabajo Estadística, gráficos para*



*Ciencias Sociales con población, el censo etc. Lo que me pregunto es con mi tema, ¿cómo lo podemos aplicar con los demás?.*

Otra docente dice que en el: *Taller de Computación aplicamos los contenidos de Matemática, los tres grados hacemos lo mismo con recursos institucionales.*

En la mayoría de las entrevistas realizadas los docentes manifiestan interés por la enseñanza de contenidos diferidos que los alumnos presentan en 7º grado y son conscientes de la dificultad que esto trae y traerá (en el nivel medio) en la enseñanza de un área como Matemática.

En el análisis de las programaciones a las que se tuvo acceso se observó que los objetivos y contenidos son los del Diseño Curricular de 1986, en muchos casos hasta tienen el mismo formato que en este documento dónde se ubican objetivos y contenidos para todo el ciclo y por grado. (Hay casos dónde el mismo maestro/a dicta el área en los tres grados 5º; 6º y 7º grados).

Este diseño se realiza para las planificaciones anuales y en algunos casos se especifican en programaciones mensuales y semanales. En estas últimas directamente se consignan las páginas del manual dónde se completarán las actividades. El más usado en Matemática es el de la Editorial Puerto de Palos.

Respecto al interrogante de cuáles son las fuentes que utilizan para realizar su programación los docentes responden: en Matemática el Diseño Curricular 1986 y además textos variados. Un docente expresa: *Me baso en todos los libros que tengo de 7º, después también tengo muchos libros del Ingreso del Nacional Buenos Aires, del Carlos Pellegrini y de escuelas cercanas.* Además todos citan como referente el libro para el docente de la Editorial Puerto de Palos.

En las carpetas de actividades de los alumnos, a las que se tuvo acceso, (en general son de las escuelas de la submuestra), se seleccionaron para analizar los contenidos relacionados con fracciones, por ser mencionados por los maestros como enseñanzas diferidas.

En general los contenidos siguen, en las carpetas, la siguiente secuencia: dentro de la "ejercitación", se proponen definiciones, ejercicios y problemas.

En relación con el contenido "Fracciones" en el Manual Activa 7º, de la editorial Puerto de Palos) aparecen en este orden:

- equivalencia entre fracciones y decimales;
- fracciones equivalentes;
- fracciones decimales:
- orden en  $Q$ ;
- operatoria con números racionales;
- potenciación y radicación de números racionales;
- operaciones combinadas con números racionales;
- ecuaciones con números racionales.



En la carpeta de los alumnos los contenidos se registran de acuerdo con la siguiente secuencia:

- fracciones: propias, impropias, aparentes. Número mixto.
- comparación entre fracciones;
- operaciones con fracciones;
- fracciones decimales;
- operaciones con números decimales;
- ecuaciones con números racionales.

Sin embargo la secuencia de actividades que propone el manual no es la que se consigna en la carpeta de los alumnos, en el primero siempre se destacan como actividades de inicio problemas integradores relacionados con la vida cotidiana y que se van resolviendo por etapas, a medida que se va complejizando el contenido.

En la carpeta los contenidos aparecen atomizados y con la secuencia citada anteriormente: primero los conceptos, después los ejercicios y por último los problemas. Este no es el enfoque de la enseñanza que propone ni el diseño curricular de 1986 ni la Actualización Curricular del 2001, ambos documentos insisten en un enfoque constructivista del aprendizaje de la Matemática. Lo que se puede inferir del análisis de las carpetas de los alumnos es un enfoque basado en una lógica deductiva donde el eje estructurante del razonamiento es: conocida ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento). El conocimiento se presenta entonces como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar y aplicar en situaciones problemáticas.

En cuanto al desarrollo de los contenidos curriculares lo más significativo es la discrepancia que surge al triangular los datos obtenidos por varias fuentes. En las entrevistas los docentes señalan del contenido volumen que sólo enseñan la unidad de medida y un submúltiplo. En las programaciones docentes se consigna propositivamente la enseñanza de los volúmenes de los cuerpos poliedros. Al revisar la carpeta de actividades de los alumnos se encuentra desarrollado este tema.

*¿Cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con cada uno de los contenidos que se enseñan en la escuela?. Pregunta clave que se sitúa en el centro de las preocupaciones de la Didáctica Constructivista (Lerner, 1999,72).*

Asimismo al justificar la existencia de la Didáctica de la Matemática como ciencia autónoma que tiene un objeto de estudio propio, la comunicación del saber matemático y de las modificaciones que esa comunicación produce en los participantes *y en el saber mismo*. Brousseau afirma que: *es a partir de los problemas planteados por la comunicación del saber, los problemas didácticos, cómo se hace posible articular los conocimientos provenientes de otras ciencias y agrega una segunda hipótesis más fuerte, consiste en sostener que el estudio primario de las situaciones (didácticas) debería permitir construir los conceptos necesarios o modificar lo que actualmente se imparte de otros campos científicos (citado por Lerner, 1999,77).*



### A modo de síntesis

Al no poder observar clases, todo el trabajo de interacción que se da en el aula entre los docentes, los alumnos y los objetos de conocimiento; no se tienen datos, por otra parte no se consigna en las carpetas, si es que hubo trabajo con material concreto. Lo que si llama la atención que los enunciados de los problemas tengan que ver, más con formulaciones “escolares” que con acciones de la vida cotidiana, por lo que lo establecido en la Actualización Curricular (2001; 67) registrado en la primera parte de este informe resulta una mera declaración de principios.

Por otra parte hay contenidos que se repiten, que son de 4º y 5º grado (por ejemplo fracciones propias e impropias) y que se desarrollan nuevamente en sexto y séptimo grados. Seguramente los docentes reiteran estos aprendizajes porque no fueron efectivamente aprendidos y son fundamento de aprendizajes posteriores.

Se observa que los docentes desarrollan pocos contenidos referidos a geometría y pueden ser varias las razones que lo motivan. Una de ellas, es la falta de tiempo disponible y otra la selección de contenidos que los docentes consideran prioritarios para el nivel medio.

Por otra parte los maestros (de escuelas de jornada simple) insisten en que los alumnos tienen dos horas menos de Matemática desde de 4º grado, lo que también incide en las enseñanzas. ¿Qué criterios de selección de contenidos debieran operar desde el docente, que atendiera al tiempo real de las enseñanza en el aula?.

¿Qué acciones de formación inicial y capacitación deben llevarse a cabo, con qué estrategias de enseñanza, para que se cambie en algunas clases de 7º grado, el enfoque de la enseñanza de la Matemática y se pase de la mera transmisión, centrada en la lógica deductiva, a una enseñanza centrada en la acción y en la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos?.

#### **5.3.1.3 El Área de Ciencias Naturales**

*La ciencia escolar no es la ciencia de los científicos, pues existe un proceso de transformación o transposición didáctica del conocimiento científico al ser transmitido en el contexto escolar de enseñanza. (Chevallard, 1985, citado por Weissmann, 1994, 22).*

Las Ciencias Naturales reúne y articula contenidos relacionados con el conocimiento del mundo natural, y los contenidos curriculares que, para esta área y este grado, se proponen incluyen una sistematización: *de dicho conocimiento y un avance progresivo hacia la apropiación de alguno de los modelos que utiliza las Ciencias Naturales para interpretar y explicar la naturaleza (Pre-Diseño Curricular, 1999, 85).*

Si bien los maestros en términos generales reconocen la importancia de enseñar contenidos curriculares de Matemática y Lengua, el panorama no es tan homogéneo en relación con las Ciencias Naturales. *Por una parte se observa con frecuencia que la selección, secuenciación y profundidad de los contenidos están orientados acríticamente por los libros de texto*





escolar y, en consecuencia, en la práctica son las editoriales las que indirectamente toman decisiones acerca de cómo y cuándo enseñar. ¿Porqué el libro de texto es una guía más eficaz para el docente que el propio diseño curricular?. (Weissmann, 1994, 41).

Los especialistas señalan: *Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los contenidos en Ciencias Naturales fueron: modelos y teorías científicas que explican: la estructura de la materia, las transformaciones de la materia y la energía, las características de los seres vivos, su origen y evolución, el origen y evolución del Universo y nuestro planeta. Cada una de estas temáticas se vinculan en cierto modo con las disciplinas química, física, biología, astronomía y geología. Asimismo el trabajo en el área requiere abordar la enseñanza de los contenidos desde ciertas miradas, o ejes de análisis que van más allá de la disciplina y los atraviesan (1999; 87).*

En síntesis se piensa: *en una mirada que integre los conceptos de interacción, cambio, diversidad y sistemas, para abordar los contenidos del área de los fenómenos naturales. (Documento de Apoyo al Currículum en Ciencias Naturales, 1996; 11).*

En 7º grado se pretende ampliar y profundizar el campo del fenómeno de estudio. *El pasaje de un estudio centrado en una perspectiva más descriptiva de los fenómenos de la naturaleza a otras más explicativa implica un cambio en la conceptualización que requiere ser atendido en la enseñanza. (Actualización Curricular 7º grado, 2000,15).*

En relación a la organización de los contenidos la Actualización Curricular para 7º grado sugiere continuar el trabajo con tres bloques que ya se presentaron en el Prediseño Curricular de 2º ciclo. Estos bloques son: Los materiales, los seres vivos y la tierra y el universo.

Además se incorpora al final de cada bloque un apartado llamado Orientaciones para la Enseñanza, en el cuál se desarrolla un conjunto de recomendaciones y sugerencias para el trabajo en el aula que los docentes deben considerar en el momento de realizar sus programaciones didácticas.

En el Currículum real aparecen como contenidos en circulación los referidos a la diversidad biológica. Los seres vivos, el reino vegetal, educación para la salud, educación alimentaria, prevención de enfermedades. En pocas programaciones se observan contenidos referidos a "educación sexual", si bien integran conocimientos referidos a Biología. También en algunas programaciones se consideran los contenidos que integran los bloques relacionados con Geología, Física y Química.

Los contenidos que aparecen diferidos señalados específicamente por los docentes figuran la Tierra y el Universo. El sistema planetario, Movimientos de la Tierra.

También es de destacar que los docentes identifican el eje de contenidos "Materiales" como un campo de conocimiento a no desarrollar por desconocerlos. Una docente expresó: *en Ciencias Naturales hay temas muy difíciles, y además muchas veces no están en el grado que deberían estar.*

La mayoría de los docentes manifestó la necesidad de tener capacitación continua en el área. En el caso que sí hubo, los docentes mostraron la satisfacción de poder hacer la transferencia a sus prácticas .A través de una acción distrital se estableció un convenio con la Facultad de Agronomía, para realizar acciones de capacitación Docente, en la



Facultad y en las escuelas. Los profesores de la Facultad de Agronomía y los docentes realizaron una programación especial sobre el contenido "diversidad biológica". En una entrevista un directivo expresó: *participamos en el proyecto "la Facultad va a la escuela", organizada por la Facultad de Agronomía, para la enseñanza de las Ciencias Naturales de 4º a 7 grado. Mediante esta acción, trabajan los maestros en la facultad y también viene el equipo de la Facultad a la escuela, para trabajar con los alumnos y los docentes. Los docentes van a capacitarse fuera del horario escolar, una vez al mes y después prueban lo que aprendieron con los chicos en el aula. Decidieron trabajar en el proyecto "Capas de la tierra". Los chicos también fueron a la Facultad y se metieron en un pozo y pudieron observar las capas. Vinieron entusiasmados. Experiencias de capacitación como estas, son consideradas por los docentes como muy relevantes, porque, participaron de la elaboración y desarrollo del proyecto, pudieron hacer la transferencia de lo aprendido porque se les brindaron instrumentos para modificar sus prácticas.*

Con respecto al enfoque de la enseñanza una docente expresa: *en Ciencias Naturales, hacemos experiencias directas. Usamos el laboratorio. Hay profesores que nos capacitan, son del Gobierno de la Ciudad.*

Al observar las carpetas de los alumnos, en varias de ellas, aparecen una serie de preguntas que no podemos denominar cuestionario, pues hay interrogaciones mezcladas con enunciados precedidos de una consigna.

El siguiente ejemplo ilustra lo dicho anteriormente:

*Título: El comportamiento de los seres vivos. Investigo:*

- 1- *¿Qué es un estímulo?*
- 2- *¿Cómo se clasifican según el medio del cuál provienen?*
- 3- *Infórmate y escribe a qué se denomina comportamiento o conducta.*
- 4- *¿Qué es la etología?*
- 5- *Elabora un cuadro sinóptico consignando los distintos tipos de comportamiento.*

El alumno resuelve esta actividad con la consulta del manual, es decir todo se resuelve a través de la búsqueda bibliográfica. Esta actividad encubre un modo de intervención transmisiva, donde la palabra del texto reemplaza la palabra del docente lo que da cuenta de una estrategia de enseñanza tradicional, memorística y sobre todo pasiva, no recomendada precisamente para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Sin embargo, en otra de las carpetas de los alumnos analizadas aparecen consignadas experiencias que éstos deben realizar por grupos, con ayuda de materiales concretos. En general las guías para la realización de estas experiencias siguen la siguiente secuencia:

*Título: ¿Experimentamos! "El comportamiento de la lombriz de tierra frente a la humedad".*

- 1- *Materiales: caja de zapatos, tierra húmeda y seca, lombriz.*
- 2- *Procedimiento:*
  - a) *Toma una tapa de una caja de zapatos y llena la mitad con humus seco y la otra mitad con humus húmedo.*
  - c) *Coloca la lombriz de tal manera que la mitad quede apoyada sobre el humus húmedo y la otra mitad sobre el humus seco.*
  - d) *Observa sus reacciones e indica ¿hacia dónde se dirige?*



Respuesta del alumno: la lombriz se dirigió a la tierra húmeda.

Conclusión: a través de la experiencia pudimos observar que la lombriz se dirigió hacia la tierra húmeda. Posee hidrotaxismo positivo, (en ningún lugar de la carpeta se registra el significado de este término)

Es de destacar la importancia del carácter experimental de la enseñanza de las ciencias en el nivel primario que en general se dictan con un carácter libresco y enciclopédico. Las actividades experimentales realizadas en el salón de clases, ya sean demostraciones o problemas son para los alumnos, un referente alternativo a las demandas de la interacción con el maestro El referente empírico puede representar un estímulo adicional para que ellos razonen y dialoguen sobre el contenido, recurriendo a concepciones diversas sobre el fenómeno que se estudia y enriqueciendo el proceso de construcción social del conocimiento. (Candela, 1995; 195).

En otra de las carpetas se registra la siguiente actividad:

Investiga:

- 1- Informate y escribe lo referente al comportamiento animal de acuerdo a sus actividades.
- 2- ¿Qué tipo de comportamiento animal leíste? Confecciona un cuadro sinóptico.

Respuesta del alumno: las respuestas están copiadas del manual.

De acuerdo con estas actividades, la pregunta que se formula es cómo se aprende un tema científico, qué es para los alumnos aprender ciencias?.

Esta estrategia de enseñanza, donde el alumno no tiene posibilidad de descubrir ni de inventar nada sino que esta asociado a la información bibliográfica más que a la realización de experiencias, y desde este lugar se dan las respuestas.

### A modo de síntesis

De la correlación de datos obtenidos a través de diversos instrumentos (entrevistas) y documentos personales (programaciones y carpeta de actividades de los alumnos) se puede inferir que el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Naturales no coincide con el de la Actualización Curricular 2001. Esta área presenta la particularidad que los contenidos que se expresan en las programaciones docentes están relacionados con la Actualización Curricular 2001 pero del cruce de datos con entrevistas y análisis de carpetas de los alumnos, las actividades son copia fiel de la secuencia que organizan las editoriales en los libros de textos. Es el área donde más peso presenta la propuesta editorial.

Hay que repensar dentro de la organización institucional el lugar del área de Ciencias Naturales, si sus enseñanzas pueden ser repartidas entre tres docentes o un solo docente debe encargarse de desarrollarla, por la especificidad de sus contenidos y por la importancia que cobran los aprendizajes científicos en la formación de los ciudadanos.

Con referencia a Ciencias Naturales, el área que presenta mayores carencias en cuanto conocimiento, en la mayoría de las entrevistas, los docentes destacan que no



desarrollan contenidos relacionados con Física ni con Química porque no tienen conocimientos académicos que les permitan enseñarlos.

Por otra parte es notorio el poco uso que se hace de los laboratorios en instituciones que sí cuentan con los mismos, por lo que la enseñanza del área termina adquiriendo una forma verbalista, no se incentiva para nada la construcción del conocimiento científico y donde el saber es impregnación pasiva. En pocos casos esto no ocurre., por ejemplo la institución que tienen un convenio con la Facultad de Agronomía, alumnos y docentes tienen una actitud activa frente al conocimiento ¿Cuál es la causa de esta situación? ¿Cómo se vinculan los docentes con estos saberes? ¿Cómo son los aprendizajes que realizan durante la formación inicial y posteriormente en la capacitación?.

Hace poco tiempo se modificó el currículum de la Formación Inicial de Maestros dónde a la Enseñanza de las Ciencias se le asigna otro espacio curricular, pero debe realizarse capacitación para los docentes en servicio, por lo menos es la demanda de ellos. Lo que los docentes demandan es una capacitación que apunte sobre todo a la transposición didáctica de los conocimientos científicos para que se puedan apropiarse del enfoque del área y puedan enseñar ciencias como indagación y no como una mera repetición.

### **5.3.1.4 El Área de Ciencias Sociales**

La enseñanza de las Ciencias Sociales es una alternativa para que los alumnos incorporen el carácter pluralista, multicultural y democrático de la sociedad contemporánea, a través de las ideas e Instituciones que la componen.

En el Marco General del Pre-Diseño Curricular se expresa: *...que se hace referencia a una construcción didáctica que agrupa bajo ese nombre los contenidos que dan cuenta del estudio de la sociedad, desde las múltiples dimensiones en que se puede sistematizar para su estudio –la social, la política, la económica, la cultural, sobre las relaciones sociales y las instituciones, las ideas, las normas y los valores.*

Al mismo tiempo la escuela es un ámbito que debe propiciar *“una actitud ética en el camino de formar a jóvenes críticos y comprometidos con la vida pública”*.

A medida que los alumnos van creciendo van ampliando su experiencia social y por lo tanto su conocimiento sobre la sociedad, es decir sobre las relaciones sociales y las instituciones, las ideas, las normas y los valores, distintos aspectos del mundo político, económico y cultural como la organización del espacio y el carácter histórico de las sociedades.

Entre los propósitos que se explicitan para la enseñanza de las Ciencias Sociales algunos expresan que:





*Brindar a los alumnos herramientas conceptuales, estrategias y procedimientos para acceder al conocimiento de la vida de las personas en sociedades del pasado y del presente e identificar algunos de los problemas que las atraviesan.*

*Proporcionar a los alumnos múltiples ejemplos que muestren que las sociedades están en constante proceso de transformación y que son producto de su propia historia.*

*Presentar diversas situaciones del pasado y del presente para que los alumnos construyan la idea de que el consenso y el conflicto forman parte de la vida en sociedad, y que las personas sostienen diferentes puntos de vista, según sus necesidades e intereses.*

*Brindar a los alumnos múltiples oportunidades para comprender que las interpretaciones y explicaciones acerca de las sociedades no son verdades definitivas sino aproximaciones a la realidad desde distintas perspectivas.*

El estudio de los acontecimientos permite identificar las épocas en que sucedieron, lo que contribuirá a la construcción de las nociones temporales de sucesión, simultaneidad, duración, cambio y permanencia, implícitas en el tiempo histórico.

*El concepto de tiempo histórico permite explicar el conjunto de los cambios –y de las permanencias- que se produjeron en una sociedad y la transformaron (2001, 35).*

La intervención didáctica deberá ayudar a: *...que los alumnos desarrollen la perspectiva histórica, es decir, la habilidad para describir el pasado a través de la experiencia de los que vivieron en esos momentos que pueda ser inferida a partir del análisis de la literatura, el arte, los artefactos, etc.. (2001, 34 y 35).*

*Para el 7º grado con el estudio de las sociedades del pasado y del presente se trataría de lograr comprensión para sus formas de vida, la diversidad, los rasgos comunes y globales acerca del mundo. Se trataría de identificar el hecho de la desigualdad social que es encubierta y a veces justificada con el discurso de la diversidad, sin diferenciar los conceptos. El análisis de situaciones y sus causas permitirían establecer estrategias de solución. Los conceptos en las Ciencias Sociales toman sentido en relación con otros conceptos que los definen y que a su vez ayudan a definirlos. Los conceptos no funcionan aislados, por ello se habla de tramas y redes conceptuales. (2001,37).*

Cada Institución y maestros aplicaron recursos variados para el desarrollo curricular, existen así varias opciones; algunos aplican el Diseño Curricular de 1986 y otros los CBC. (Contenidos Básicos Comunes). La mayoría hace referencia al Pre-Diseño Curricular que sin embargo desarrolla contenidos sólo hasta 6º. Grado.

Las propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Actualización Curricular 2001, para el 7º grado, señalan dos opciones:

Opción A:

1. Comercio Internacional.
2. Población.
3. Tecnología y Cultura.
4. Los primeros Hombres y Mujeres.
5. Los primeros Estados.
6. Reinos y Mundos el Medioevo.
7. La comunicación social como necesidad.



## Opción B

1. 1900-1945 en el mundo.
2. La guerra fría y el 3er mundo (1945-1989).
3. La Argentina Siglo XX.
4. Tecnología y Cultura.
5. Población.
6. Comercio Interacional.

En total coincidencia con lo señalado con la propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en 7º grado, observamos que los docentes manifiestan en el análisis de las entrevistas realizadas usar ambas propuestas alternativamente, y otros (la más frecuente) la propuesta B.

En Ciencias Sociales y Naturales, cuando se los interroga a los docentes acerca de cuáles son las fuentes que usan para realizar la propuesta didáctica los docentes responden que usan diarios, revistas y el manual de la editorial Puerto de Palos. Otros docentes usan fotocopias de diferentes manuales.

Una docente expresa que: *Distintos libros, fotocopias, recortes de diarios, pero con textos, con respecto a las fuentes a veces estoy utilizando fragmentos de libros históricos, de novelas históricas, por ejemplo la de Camila O'Gorman para la época de Rosas, "El general, el pintor y la dama", de Urquiza, vamos relacionando lo que tenga que ver con lo vivencial con lo que vean más cercano a ellos.*

En cuanto a los recursos otra docente expresa: *usamos mapas, videos, ahora les voy a pasar la película de Eva Perón, fotocopias y analizamos también fotografías del manual.*

En algunas de las propuestas didácticas analizadas se encontró que los docentes basan su programación en los CBC y presentan los contenidos organizados en forma sistémica, por ejemplo, el mundo contemporáneo como eje, progreso y crisis, la era del capitalismo, la inestabilidad política en Argentina, que lleva a la formación de opinión a través de los medios de comunicación y los modelos de gobierno en Argentina que llevan otra vez al punto de progreso y crisis. Otra característica de esta programación es la secuencia gradual de actividades y el uso de fuentes primarias. En esta programación el docente usa el tiempo histórico para explicar el conjunto de los cambios y las permanencias que se produjeron en la sociedad y la transformación. También hace uso de representaciones gráficas, tratando de incorporar situaciones sociales, culturales y económicas, establece relaciones entre ellas. Favorece en los alumnos el desarrollo de la perspectiva histórica, entrevistando a familiares, solicitando que ellos relaten experiencias de vida, las lecturas de esas personas, objetos con los cuáles convivían para describir e inferir características de su pasado para poder comprenderlo. El docente trabaja con tramas y redes conceptuales. Él brinda oportunidades, selecciona situaciones como ya se vio anteriormente para poder comprender el pasado y el presente y así sucesivamente se van enriqueciendo los conceptos.

En esta programación el docente hace uso de herramientas intelectuales, las cuáles son conceptos confrontados con la observación y la comparación, el establecimiento de relaciones, el estudio de causas y la variedad de los efectos. Todos los contenidos que



aparecen en esta programación se dan contextualizados para favorecer la comprensión de los mismos por los alumnos.

En relación a la *“Comprensión de las Sociedades en el tiempo y en el espacio, se propone: Incorporar, identificar y analizar las diferentes sociedades del pasado y del presente”*.

En otra planificación la denominación del área se corresponde con los lineamientos curriculares de 1981 (Estudios Sociales) cuando ya en 1986, en el Diseño Curricular para la Educación Primaria, se denominaba Ciencias Sociales.

Además el docente organiza un programa de articulación para 7º grado que desarrollará en conjunto con el área de Prácticas del Lenguaje. El proyecto se denomina *“Asomándose a la ventana del secundario”*. Se quiere destacar esta articulación, producto de un proyecto personal de un docente.

En estas programaciones no aparece la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del planteamiento de problemas.

Cuando los maestros intentan en la programación correlacionar contenidos de diferentes áreas, en algunos casos son reales y otros ficticios. Al relacionar contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se produce una aparente confusión que no es esclarecedora ni amplificadora de la realidad.

El siguiente es un ejemplo que se encontró en la programación de un docente entrevistado.

*Primer encuentro Bélico Mundial:*

- *Espacio americano*
- *Primera guerra mundial, causas, consecuencias, el armisticio.*
- *Las nuevas relaciones internacionales.*
- *Los sentidos, la vista.*
- *Números naturales, números decimales, operaciones con ángulos.*
- *Análisis de textos, científicos, literarios, texto y paratexto.*
- *Clasificación de sujeto y predicado. Modificadores, preposiciones, conjunciones, conjugaciones.*
- *Producción escrita, carta del lector.*

Es de destacar que uno de los módulos de Matemática se refiere a contenidos de Probabilidad y Estadística. Estos sí pueden ser relacionados con los de Ciencias Naturales y Sociales arriba mencionados.

En esta programación se relacionan contenidos que a simple vista no se pueden correlacionar por ser yuxtapuestos. Si su organización fuera diversa, tienen puntos de contacto factibles de relacionar. En la forma en que están presentados en lugar de lograr articulación producen una fragmentación.



En otra propuesta didáctica un docente realiza una supuesta línea del tiempo al ordenar los contenidos cronológicamente pero esto no incluye la comprensión histórica de los acontecimientos por parte de los alumnos sino sólo su sucesión.

Esta programación tiene una enunciación de contenidos solamente, no refiere a actividades, refiere a la línea del tiempo.

En un Distrito Escolar se trabajó el tema de la inmigración, "Buscando nuestras raíces", como proyecto distrital. En el trabajo realizado se priorizaron las etapas de programación y de acción, es decir la puesta en acto de la programación. En la acción se priorizó el relato sobre los antepasados inmigrantes. Allí se trabajó con Estadística y los datos obtenidos se volcaron en cuadros matemáticos trabajados con la docente de esa área.

Con referencia a la elección de los docentes por algunas de las 2 propuestas de la Actualización Curricular la mayoría de los docentes optó por la propuesta B.

Los Contenidos Curriculares observados en las carpetas de actividades de los alumnos son los siguientes:

- en una de las carpetas se encuentran contenidos de Geografía muy amplios (Superficie terrestre, formación del relieve, vida en el Planeta, la atmósfera y el clima, llanuras y montañas, áreas tropicales, desiertos, áreas costeras, etc), presentados estos contenidos separados de Historia, Formación Ética y Ciudadana.

Los contenidos de Formación Ética y Ciudadana aparecen esporádicamente en las carpetas de los alumnos juntos con la Ley de Derechos del Niño y el Adolescente.

En algunas de las carpetas observadas se encontraron fotocopias del libro de texto con la consigna y la indicación como tarea para el hogar de relecturas, por ejemplo, página 44-47 o leer los artículos de la actividad. Además aparece en forma continua la indicación de preparación de clases especiales por los alumnos, sobre determinados contenidos, por ejemplo, la presidencia de... y por último la calificación obtenida.

Otro componente importante es el tema "evaluaciones", se tuvo acceso a algunas realizadas en Historia y Geografía. La evaluación de Historia está conformada por 4 preguntas con un puntaje de 2.50 cada una. Son preguntas de repetición de texto, el docente insta a que el alumno encuentre el conocimiento almacenado en su memoria en relación con las preguntas y no hay desarrollo de ideas nuevas.

En Geografía fueron dados trabajos prácticos y además, según se registra en la carpeta de los alumnos lección oral donde consta las actividades que los alumnos debían resolver del Manual de Actividades Puerto de Palos.

#### **5.4. Dimensión ideológica**





## Decisiones de los docentes en el aula: influencias

### **5.4.1 De la cultura institucional**

Algunos autores entienden a las instituciones como constructos, es decir, como un proceso dinámico en permanente reestructuración. *En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como "construcciones" terminadas en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de construcción y de re-construcción". (Frigerio y otros; 1993,24).*

Las tendencias de definición del proceso de aprendizaje en la escuela no siempre integran al maestro o a los alumnos como sujetos que construyen conocimientos. *La escuela también se distingue de otros contextos sociales; tiene características específicas. La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores y hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante: Su función tradicional, por ejemplo, ha sido formar ciudadanos para una sociedad futura. Esta imagen está presente en la enseñanza escolar explícita, en los consejos, los discursos y las recomendaciones que dan los docentes. Frecuentemente los niños toman estos mensajes muy en serio y los adultos lo recuerdan con precisión (Rockwell; 1995, 46).*

El problema no es tanto como aprenden sino como construir la cultura de La escuela. en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social. *Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por no significativo y relevante y estar conectado con el contexto social, el aprendizaje como proceso de enculturación podrá conducir a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. (Pérez Gómez, 1998, 254;255).*

Las escuelas, en general, tienden a ser concebidas como instituciones- instrumentos de otras que buscan consolidar su fundamento. El Estado, la Iglesia, la familia, las comunidades subculturales con poder social (las colectividades, por ejemplo). *La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto muy alto de ideología e ilusión. (Fernández ,1994, 100).*

La constitución de una institución (institucionalización histórica) determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños, recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas, favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apuntala en un aparato- jurídico- normativo.

En síntesis, produce una: *cultura institucional: nociones sistematizadas, sin que se sepa como, admitidas por todos nociones que dirigen las actividades cotidianas, de las que se sirven individuos y grupos, para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco. (Geertz,C.,1983) (citado por Garay, 1996, 141).*

En un sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como un sistema de valores, ideales y normas, legitimado por algo sagrado (mítico, científico o técnico).



Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias, ambos constituyen y simultáneamente son aprensibles en lo que denominaremos *cultura institucional*.

*La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estas últimas dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio, 1993;35).*

En otros términos podemos decir que: *la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet L., Brassard A. Corriveau L.; 1991, citado por Frigerio y otros, 1993, ;37).*

Dice René Loureau 1990 citado por (Garay, 1996,153): *la institución es en sí misma proceso: es el movimiento de las fuerzas sociales, históricas que hacen y deshacen las formas. que el conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencias y mezclas de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, reforzamiento, mantenimiento de las formas como en el sentido de la disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas. Son, entonces, fuerzas y luchas de fuerzas, dentro y fuera de la institución, las que tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla."*

La inserción socio-institucional de un establecimiento escolar muestra el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto a los actores a los que atiende. La ubicación socio-histórica permitirá conocer los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del "mandato social" que pesa sobre ella así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que los contienen.

La expresión que se usa de mandato social alude a un imperativo (generalmente no explícito en los fines) relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socio-económica y en la distribución del poder político.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad (aún entre establecimientos oficiales) y su relación con el lugar social que ocupa la población de alumnos. Lo que llamamos "mandato social oculto" se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela y por medio del tipo y del monto de recursos que se le asigna. Una serie de concepciones sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje envuelven en general este mandato, encubriéndolo por una parte y legitimándolo por otra. Los márgenes de libertad del establecimiento están relacionados con su fuerza y con el grado de rigidez de las estructuras sociales.

*Asimismo: las instituciones no favorecen la indagación de la verdad, ni los tiempos, ni los espacios, para discutir, contradecir o corroborar su discurso. Las instituciones educativas son proclives a incrementar el sufrimiento como la negación y la resistencia a toda reflexión crítica". (Garay,1996,133).*



Aún cuando cada establecimiento tenga sus rasgos propios y se constate una diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participan de un proceso global y está atravesado por matices diferentes de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto al contrato fundacional ocupa un lugar clave: *hoy el malestar educativo es percibido e interpretado de modos diversos, por la sociedad y por los actores institucionales: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, fractura con la realidad, desconexión, ineficacia, son algunos de los términos a veces asociados a la educación. (Frigerio y otros, 1993; 21).*

El malestar institucional es, entonces, producto de un vínculo esencialmente en tensión, fácilmente deslizable al conflicto entre los individuos y lo social, entre los individuos y lo institucional.

*En las instituciones educativas la vivencia de malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja. Queja cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene: vivencia de carencia que, mas allá de que expresa una verdad en lo que respecta a los recursos materiales se hace extensiva a carencia de contención, reconocimiento y afecto que la acerca a la vivencia de una carencia primaria de los sujetos y, por lo tanto, imposible de satisfacer desde una propuesta de asistencia o de intervención. (Garay, 1996,146).*

El tejido institucional se rompe; los vínculos solidarios son atacados; los grupos se disgregan por el individualismo y la apatía.

Por otra parte: *los sujetos en la institución viven el malestar y los conflictos con sufrimiento, lo que hace singularmente doloroso un análisis que trascienda la subjetividad o ideología (Enriquez, 1987) citado por Garay, 1996,132.*

El orden simbólico es el que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales. Por ejemplo, la cultura escolar tiende a homogeneizar; a borrar la individuación, la personalización, en términos de tensar y actuar por sí mismo, pensar y conducirse según un modelo común.

La crisis actual de la educación y de la escuela es una crisis institucional, porque hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico y unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo.

De acuerdo con lo analizado, la dimensión ideológica, en esta investigación se refiere al sentido que tienen para el desarrollo del ser humano y para sus relaciones de convivencia, tanto las representaciones científicas y culturales, como las instituciones y formas de organización social que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, así como las que se encuentran vigentes en la actualidad.

Para analizar esta dimensión se consideraron los siguientes indicadores:

- cultura institucional;
- cultura de los docentes

Es de observar que en la mayoría de los establecimientos se ha transferido la responsabilidad de la organización de los viajes de egresados a los padres. Asimismo, los eventos relacionados con recaudar fondos para dicho viaje ha dejado de formar



parte de la cultura institucional. Los directivos expresan mayoritariamente que continúan siendo responsables de la organización y realización del acto académico de culminación de este nivel, que para todos ellos es de importancia fundamental. Una de las docentes entrevistadas expresó: *Yo particularmente no comparto los viajes de egresados, por una cuestión de madurez, creo que el chico a esta edad tiene otros intereses, o sea, quizás algo, algún campamento, una jornada recreativa, eso lo entendería más que un viaje de egresados, pero como eso depende de los padres y está exento de la escuela, bueno uno no opina...*

En algunas escuelas es preocupación de los docentes atender a la demanda de los padres, referidas a contenidos que no están en el currículum prescripto, pero que son objeto de evaluación en las pruebas que se aplican en los exámenes de ingreso en las escuelas medias de la Universidad de Buenos Aires. Los docentes al incluir estos contenidos dejan de lado otros que pasan a formar parte de las enseñanzas diferidas. Esta situación aparece concretamente con contenidos de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje. Al respecto una de las docentes entrevistadas expresa: *acá el problema que se presenta es que yo creo que hay que tomar directamente una determinación con estos dos colegios de la Universidad, que desconocen los programas de la Escuela Pública, a los contenidos que llegamos nosotros, que ellos no los tenían en cuenta. Piden ciertas cosas que en la escuela pública no se dan, entonces los obligan a los padres a prepararlos, tienen que pagar porque en la escuela pública esos contenidos no se dan. Estas escuelas son elitistas, porque son elitistas, nos guste o no nos guste, tanto el Nacional Buenos Aires como el Carlos Pellegrini, les exigen calidad al chico, los chicos por los exámenes faltan. Hay que ser coherentes con el Diseño, que ellos conozcan que el Diseño de la ciudad llega hasta acá, o Uds. bajan, porque nosotros en realidad no podemos agregar más, a menos que nos pongan un año más.*

Referido a las quejas de los docentes un supervisor manifiesta: *las coordinaciones de área son una mentira, quiero que quede bien claro, yo no puedo duplicar; vos me estás hablando del ejercicio de un rol que no existe en lo legal, en la estructura. Estamos hablando y citamos que vengan los coordinadores de tal ciclo, de esto y de lo otro, cuando realmente no existe. Lo que sí existe son las disposiciones de los directivos para trabajar por ciclo. Esto depende del personal directivo, hay gente que en su formación tiene rapport más con un ciclo que con otro...* Lo que este directivo quiere expresar es una contradicción entre la organización del personal de conducción (directora, vicedirectora, maestra, secretaria) que está en la práctica de las instituciones de nivel primario, y lo que estipula la Ley Federal de Educación, coordinadores por ciclo. En general lo que se pudo identificar en esta investigación, es que del 7º grado se ocupan los directores, en algunas instituciones, y en otras si el coordinador del 2do. Ciclo es el vice-directo/a el 7º se incorpora al 2do. Ciclo. junto con el 4to.; el 5to. Y. el 6to. Al respecto otra de las docentes entrevistadas expresó: *en realidad el que coordina la parte administrativa es el director, pero como estamos en permanente Inter.-relación....Sí, como todos sabemos de todo, no es una forma administrativa de decir que es un equipo.*

Con referencia a las carencias encontradas, una docente de 7mo. Grado expresó: *bueno, yo diría que hay buena parte de carenciados, pero no sólo carenciados socialmente, en cuanto a la familia, que no pone límites como para estimular al chico para que estudie. Yo estoy acá y no hay acompañamiento de los padres, los cuáles creen que al llegar al 7º y tienen una etapa cumplida, y bueno los abandonan muchísimo, tenemos un grupo, digamos, que desde hace dos o tres años, hay una dejadez, en cuanto a que el chico estudie, que cumpla, que venga a horario, que no falten.*

Así como se observa un mandato social explícito, para que la escuela cumpla con su función tradicional de transmisora, ésta reclama el cumplimiento de la función paterna para que ambos mandatos (el escolar y el familiar) se complementen, en la tarea no





sólo de socialización, sino también en otra tareas más actual de demanda en la que docentes y alumnos construyan en la escuela, conocimientos con sentido.

En otra de las entrevistas efectuadas, una directora manifestó: *un rasgo para señalar es que acá hay un grupo de padres que colabora con la institución; por ejemplo en lo actos escolares alquilan trajes y también hicieron la escenografía.* Un director con características de negociador es el que logra este tipo de acuerdos y establece consensos entre los actores institucionales y con la comunidad. Se comparte con los padres la responsabilidad por la ejecución pero la responsabilidad absoluta del acto, permanece entre los docentes y los integrantes del equipo de conducción.

En otra de las entrevistas mantenidas con una de las directoras referida al tema “deserción” en 7º grado, su preocupación eran “los gitanos”, manifestaba que: *una vez que las chicas menstruaban no concurrían más a la escuela. Las madres tratan de ocultar el hecho a los progenitores para evitar la desescolarización de sus hijas. Pero, los padres ante el conocimiento de la situación obligaban a las alumnas a interrumpir su escolaridad porque son prometidas en matrimonio.* Después de un seguimiento de estos casos, de realizar entrevistas con las madres y de tratar de comprender las motivaciones culturales que los animan., la dirección intenta mantener a las alumnas dentro del sistema educativo, porque considera prioritario que las alumnas terminen alfabetizadas y estén en mejores condiciones que sus madre analfabetas. *Conseguir estos objetivos implica la necesidad de colocar a la enseñanza y a la escuela, en el largo espacio de las prácticas culturales y sociales que interactúan dialécticamente con las instituciones educativas.* (Beyer, 1987, citado por Pérez Gómez, 1998; 258).

#### **5.4.2 De la cultura de los docentes**

Con respecto a la cultura de los docentes se retoma el interrogante abierto en el punto 3.2 que dice: “qué influencia tiene la cultura de los docentes cuando seleccionan y organizan contenidos curriculares o cuando deciden las acreditaciones de los alumnos de 7º grado?”. Al respecto una de las docentes de 7º grado del área de Lengua expresa: *acredita quién cumpla con los contenidos básicos, que sepa leer, reconocer un texto, los tiempos verbales. El análisis sintáctico se lo toman en el secundario. Hay un choque muy grande en la enseñanza de la Lengua en 7º y lo que se ve en el secundario. El tema de la gramática y la reflexión sobre la lengua es muy importante en cuanto a la metodología, lo que pienso es que el origen de todos los problemas está en la crisis familiar, esto es un problema social. He tenido alumnos bajos en contenidos y con el apoyo de los padres los logro equilibrar. El trabajo pedagógico tiene eficacia cuando hay contención afectiva. Tengo un chico que no acepta la nueva pareja de la madre, si descuido estos aspectos después no avanza. En la escuela primaria hay más tiempo para pensar estos aspectos...en el secundario hay muchos profesores y muchas materias...*

En otro apartado de este informe se consideró conjuntamente con Pérez Gómez (1998,162), que: *la cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores hábitos y normas dominantes que determina lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional asó como los modos políticamente correcto de pensar, sentir actuar y relacionarse entre sí.* En la entrevista citada surge claramente la creencia dominante acerca del papel del adulto en la vida afectiva de los alumnos y consideran relevante el acompañamiento que realizan las familias con aquellos niños que presentan dificultades con los aprendizajes escolares. La duda que aparece es que sucede con el trabajo docente,



con los niños que por diversidad de conflictos familiares y sociales no reciben este acompañamiento familiar.

Otro de los supuestos fuertes que aparece es que en el nivel primario se cuidan más aspectos de la afectividad de los alumnos que en el nivel medio. Esto marca una diferenciación entre la cultura de los docentes de nivel primario de la del nivel medio, lo que lleva a inferir que las creencias, los valores, las normas dominantes, son diferentes en una cultura y en otra.

## **6. A MODO DE SÍNTESIS**

### **6.1 Dimensión contextual**

- 1- Es necesario reconsiderar la organización de las áreas del currículum para 7º grado ya que presenta particularidades institucionales y didácticas que son necesarias revisar.
- 2- Es importante analizar la organización del tiempo en la jornada escolar. Inglés le quita horas a Lengua y Matemática desde 4º grado en las escuelas de Jornada Simple, según lo manifestado por directivos y docentes de las escuelas de J. S.
- 3- El criterio más expresado sobre la asignación del 7º grado, es que los docentes sean titulares y además tengan capacitación en los contenidos de las áreas y habilidad para el manejo de grupos.
- 4- Es aconsejable asignar las áreas del currículum a docentes capacitados para que desarrollen los contenidos que habitualmente son postergados, por falta de tiempo y /o capacitación. Es de mayor importancia para el 7º grado tener un docente especializado por cada área.

### **6.2 Dimensión vincular**

- 1- Es relativa la vinculación de los docentes con los saberes curriculares cuyos contenidos no fueron desarrollados en el tiempo en que transcurrió su formación inicial. Esto se observa también cuando al realizar la capacitación posterior no los ayuda a que realicen una adecuada transposición del conocimiento académico al conocimiento escolar.
- 2- Asimismo, existe una desvalorización de la enseñanza de las Ciencias en general en el nivel primario. Los docentes prefieren dedicar sus esfuerzos a asegurar los contenidos de Matemática y Lengua que consideran prioritarios para el desempeño de los alumnos en el nivel medio. Esto no ocurre cuando la institución posee un maestro responsable por área, porque de esta manera el



docente se puede vincular con los objetos escolares y concebir dinámicamente al saber y al aprendizaje.

- 3- Con referencia a las representaciones que tienen los docentes de sus alumnos no llegan a cumplir con las expectativas que ellos verbalizan. Pareciera que el incumplimiento de estas expectativas es lo que inquieta al docente, ya que actitudes contrarias a éstas, le impedirían desempeñar adecuadamente su papel.

Un autor ya citado expresa: *...Para que las escuelas sean unos lugares en los que los alumnos estén bien, también deben ser lugares en los que los maestros estén bien (Heargreave, 1999,49).*

Evidentemente hay una valoración y una expectativa y la no concordancia estaría influyendo en la relación que mantiene el docente con el alumno.

La función socializadora de la escuela constituye una primera mediación social en el desarrollo individual, en la construcción de significados. El aula es un espacio social de autonomía del educador, pero también un espacio simbólico de realización de las interacciones sociales.

Por otra parte es de destacar la ansiedad y preocupación manifestada por la mayoría de los alumnos y docentes de 7º grado sobre el futuro incierto que depara la escuela secundaria, por la amplitud de profesores y sus mayores exigencias.

### **6.3 Dimensión instrumental**

1. Los docentes entrevistados dejaron entrever que para ellos la planificación es un instrumento burocrático y no de trabajo docente.
2. Con referencia al área de Prácticas del Lenguaje notamos en las prácticas escolares aspectos contradictorios, dispares, habitualmente no explicitados o negados. Esto se manifiesta en la no apropiación de la nueva denominación por la mayoría de los docentes, pues siguen llamando al área Lengua.
3. Se observó en la carpeta de actividades de los alumnos poca producción de textos escritos no hay referencia a la escritura como proceso.
4. Tanto en la programación docente como en la carpeta de los alumnos se observó una alternancia del estructuralismo en detrimento de la teoría de la enunciación propuesta por el currículo. En cuanto a la gramática descriptiva ven sintaxis, morfología y semántica. Se trabaja a partir de textos literarios y no a partir y en función de mejorar y corregir las producciones escritas de los alumnos.
5. En cuanto a la normativa, se constató que se trabaja ortografía que es uno de los aspectos que más se corrigen en la escritura de los alumnos. En algunos casos aparecen referencias a la puntuación.



6. Con respecto a las evaluaciones, consisten básicamente en ejercicios de análisis sintáctico, que ofrecen fácil cuantificación.
7. Tampoco surgen actividades relacionadas con la producción escrita de los alumnos.
8. Los alumnos de 7º grado manifestaron alguna dedicación a la lectura; en su momento el libro más leído era Harry Potter. Es decir que la literatura encabezó las preferencias y se pudo observar que se fomentó la lectura para disfrutar.
9. En el área de matemática hay contenidos que se repiten en 7º grado y que son de 4º y 5º, por ejemplo fracciones. El 7º grado resolverá esta problemática asumiendo una función niveladora del pasaje e un nivel a otro.
10. Existe una queja generalizada entre los docentes de jornada simple por la sustracción de dos horas de matemática desde 4º grado en detrimento de las enseñanzas. Esto problematiza al docente sobre qué es prioritario enseñar en este grado.
11. En cuanto al desarrollo de los contenidos curriculares lo más significativo es la discrepancia que surge al triangular los datos obtenidos por varias fuentes. En las entrevistas los docentes señalan referidos al contenido volumen que sólo enseñan la unidad de medida y un submúltiplo. En las programaciones de los docentes se consigna la enseñanza de volumen de los cuerpos poliedros. Al revisar las carpetas de actividades de los alumnos se encuentra desarrollado este tema.
12. Hay una temática poco desarrollada por parte de los docentes que es la referida a geometría, según lo manifestado en las entrevistas. Esto podría explicarse por la extensión de los contenidos programáticos y el poco tiempo asignado al área sobre todo en las escuelas de jornada simple. Los maestros priorizan otros contenidos que consideran que son fundamentales para la formación posterior. Aunque si consta el desarrollo de alguno de estos conocimientos, en la secuencia de actividades armada en la carpeta de los alumnos, se infiere sólo aspectos deductivos de la enseñanza dejando de lado criterios constructivos de la misma.
13. En el área de ciencias naturales, primero hay que repensar dentro de la organización el lugar del área ciencias naturales. Se observó que el área está repartida entre tres docentes, lo que provoca la fragmentación de los contenidos programáticos. Se sugiere que el área esté a cargo de un solo docente especializado por la especificidad de los contenidos y por la importancia que cobran los aprendizajes científicos en la formación de los ciudadanos. Segundo, se observó que es el área donde más influye la propuesta editorial en perjuicio de la propuesta oficial. Tercero, es notorio el poco uso que se hace de los laboratorios en instituciones que sí cuentan con los mismos, por lo que la enseñanza del área termina adquiriendo una forma verbalista.





14. En el área de ciencias sociales, primero, las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales en el Documento: Actualización Curricular 2001 para el 7º grado señalan dos opciones: A y B. Los docentes manifiestan usar las dos propuestas en forma alternativa, siendo la B la más frecuente. En algunas de las propuestas didácticas se encontró que los docentes basaban su programación en los CBC (Contenidos Básicos Comunes), propuestos por el Ministerio de Educación, y muchos otros siguen utilizando el Diseño Curricular 1986.

Los contenidos curriculares en las carpetas de actividades de los alumnos, están fragmentados en materias como: Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana, sin integración entre ellas de tal manera que no conforman el objeto denominado "Ciencias Sociales".

En esta área las evaluaciones también siguen la propuesta editorial.

Como los contenidos se encuentran atomizados en diferentes materias no se logran desarrollar los propósitos fundantes del área relacionados con la evolución de los alumnos en su conocimiento y experiencia social, como las relaciones sociales y las instituciones, las ideas, las normas y los valores, distintos aspectos del mundo político, económico y cultural, como la organización del espacio y el carácter histórico de las sociedades.

#### **6.4 Dimensión ideológica**

- a. Las escuelas en general, tienden a ser concebidas como instituciones – instrumentos de otras que buscan consolidar su fundamento en la sociedad. La imagen de la escuela está presente en la enseñanza escolar explícita. El problema no es tanto en aprender sino como construir la cultura de la escuela, en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.
- b. En las entrevistas realizadas surge claramente que la creencia dominante en la cultura docente es que, el cuidado de la afectividad de los alumnos por parte de los adultos responsables (docente, padres, tutores, etc.), influye positiva o negativamente en los aprendizajes.
- c. Otra creencia es que en el nivel primario se cuidan más aspectos de la afectividad de los alumnos que en el nivel medio. Esto marca una diferenciación de la cultura de los docentes de un nivel y de otro.
- d. Existe una tensión manifiesta en los docentes entre enseñar contenidos prescriptos por el currículo y la necesidad de satisfacer demandas afectivas y sociales, lo que complejiza la tarea docente por el compromiso moral que encierra.



## 7. ALGUNAS RECOMENDACIONES

- ✓ Es aconsejable la asignación de las áreas de currículum a docentes especializados para que desarrollen los contenidos que habitualmente son postergados por falta de tiempo y/o conocimientos académicos.
- ✓ Es deseable que el 7º grado posea un docente especializado para cada una de las áreas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- ✓ En Prácticas del Lenguaje sería de interés trabajar la escritura como proceso, en situaciones reales de comunicación. Si bien se realizan prácticas conversacionales, habría que dedicar más tiempo a fomentar la argumentación.
- ✓ Es necesario reconsiderar desde la organización institucional el tiempo asignado al área de Matemática, especialmente en las escuelas de jornada simple, los docentes de estas escuelas se problematizan acerca de los contenidos que deben enseñar debido a la reducción de dos horas desde 4º grado.
- ✓ Sigue siendo un interrogante qué acciones de formación inicial y especialización deben llevarse a cabo y qué estrategias de enseñanza, para que se cambien en algunas clases de 7º grado, el enfoque de la enseñanza de la matemática y se pase de la mera transmisión, centrada en la lógica deductiva, a una enseñanza centrada en la acción y en la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos.
- ✓ Es importante intensificar en las instituciones que cuentan con los mismos, el uso de los laboratorios, para que la enseñanza de las Ciencias Naturales no termine adquiriendo sólo una forma verbalista. Es el área donde más influencia tiene la propuesta editorial.
- ✓ Se recomienda la integración de las diferentes materias (Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana) para lograr construir el objeto denominado "Ciencias Sociales", a través de la capacitación docente.



## 8. BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI. "Para qué y cómo trabajar con los documentos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En: AISENBERG, B. (compiladora). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador: 1994. p.p. 138 - 143.
- AIZENCANG, N.: "Los procesos de aprendizaje en contexto escolares". En: ELICHIRY, N. (comp.). *Dónde y cómo se aprende*. Buenos Aires, EUDEBA, 2001.
- ALISEDÓ, G.; S. MELGAR y C. CHIOCCI. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.
- ALONSO, M. y L. MANTILLA. *Imágenes en Libertad 2*. Madrid, Nuestra Cultura S.A., 1980.
- ALVAREZ MENDEZ. *Entender la didáctica, entender el currículum*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela*. Madrid, Paidós, MEC, 1987
- BEILLEROT, J. y otros. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1998.
- CARRETERO M. y otros. *Psicología evolutiva III. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid, Alianza, 1985.
- CARUSO, M. e I. DUSSEL. *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires, Kapelusz: 2000.
- CHEVALLARD, I. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, AIQUE, 2000.
- CLARK y PETERSON. "Los procesos de pensamiento de los docentes". En: Withrock *La investigación de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, Tomo III, 1990.
- COLS, E. "La enseñanza y los profesores, metáforas, modelos y formas de enseñar". En: *Revista N° 17 IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.
- CONTRERAS, D. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal Universitaria, 1994.
- DAVINI, M. *El currículum en la formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- DE ALBA, A. *Currículum. Crisis. Mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- DIAZ BARRIGA, A. *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, AIQUE – REI, 1994.
- EDWARDS, V. "Las formas del conocimiento en el aula". En: ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.
- EISNER, E. *El ojo ilustrado*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. México, FCE, 1989.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. UBA. *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito*. Documento de Trabajo N° 2. Serie educación. MASTACHE, Anahí. Buenos Aires, 1999.



- FELDMAN, D. *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, AIQUE, 1999.
- FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- FERNANDEZ, L. *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- FINOCCHIO, S. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel Educación, Serie FLACSO, 1993.
- FORNI, F.; M. GALLART y I. VASELACHI. *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. España, Siglo XXI, 1996.
- FRIGERIO, G. *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.
- ; M. POGGI y G. TIRAMONTI. *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elemento para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel. Educación. Serie FLACSO – Acción, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- GARAY, L. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: BUTELMAN, I. (compiladora). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós, 1996, pp 126-257.
- y A. PEREZ GOMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal Universitaria, 1989.
- y A. PEREZ GOMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- *La transición a la escuela secundaria*. Madrid, Morata, 1996
- *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires, IDEAS, 1997.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARIA DE EDUCACION. SUBSECRETARIA DE EDUCACION. DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCION DE CURRICULA. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, Buenos Aires, 1999.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACION. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES. *Evaluación de los alumnos de 7º grado*. TEOBALDO, Marta y otros. Buenos Aires, 2000.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARIA DE EDUCACION. SUBSECRETARIA DE EDUCACION. DIRECCION DE PLANEAMIENTO. DIRECCION DE CURRICULA. *Actualización Curricular 7º Grado. Documento de Trabajo*, Buenos Aires, 2001.
- GOLZMAN, G. "Entre Harry Potter y el predicativo subjetivo obligatorio. Desafíos del 2000 para innovar en y hacia las Escuelas de Educación Básica". En: Mimeo, 2000.
- GOODSON. "Historia del Currículum". En: Revista de Educación Nº 295. Madrid. MEC: 1991.
- HARGREAVES, A. "El tiempo y el Espacio en el trabajo del profesor". En: Revista de Educación Nº 298, MEC, Madrid: 1992.





- . "La modificación de las culturas del trabajo en la enseñanza". En: Kirikiki N° 35, Sevilla.
- HARTMANN, Alicia y otros. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila: 2000.
- KAPLAN, K. y J. CASTORINA. "La inteligencia escolarizada". En: *Revista N° 7 Año 4 de IICE*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires, 1996, p.p 105 – 110.
- KAPLAN, K. *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- KAPLAN, Louise. *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- LERNER D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- "La Autonomía del Lector. Un análisis didáctico". En: *Lectura y Vida*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Año XXIII, N°3, 2002, pp. 6-17.
- MAGENDZO, A. *Currículum y cultura en América Latina*. Costa Rica, OEA – MEP – CEMIE, 1986.
- MALDONADO, M. *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires, EUDEBA, 2000.
- MARGULIS, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1996.
- MASTACHE, A. "Representaciones y Práctica Pedagógica". En: *Revista de IICE*, N° 1 Año 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1992.
- MCLAREN, P. *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI, 1984.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARIA DE EDUCACION. *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, Buenos Aires, 1986.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARIA DE EDUCACION. DIRECCION DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO. DIRECCION DE INVESTIGACION EDUCATIVA. *De la Evaluación al Mejoramiento. La Articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria*, Buenos Aires, 1996.
- NEUFELD, M. *Etnografía y educación en la Argentina. 9º Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. México, 2000.
- OBIOLS, G. y S. DI SEGNI de OBIOLS. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1992.
- PEREZ GOMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- POZO MUNICIO, I. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza, 1999.
- QUIROGA, S. *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- RAITER, A y otros. *Representaciones sociales*. Buenos Aires, EUDEBA, 2002.
- ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.
- SANTOS GUERRA, M. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España, Ediciones Aljibe, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACION. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES. *Evaluación de los alumnos*. BERTONI, Alicia y



otros. Buenos Aires, 1993.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.

TENTI FANFANI, E. *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2001.

TERIGI, F. *Currículum: itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

TORRES, R. María. *Itinerario para la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

WEISSMANN, H. *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Paidós, 1993.

WANSZTEIN MILLAN, E. *Adolescencia. Una lectura psicoanalítica*. Buenos Aires, El Megáfono, 2000.

ZABALZA, M. *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, NARCEA, 1989.

