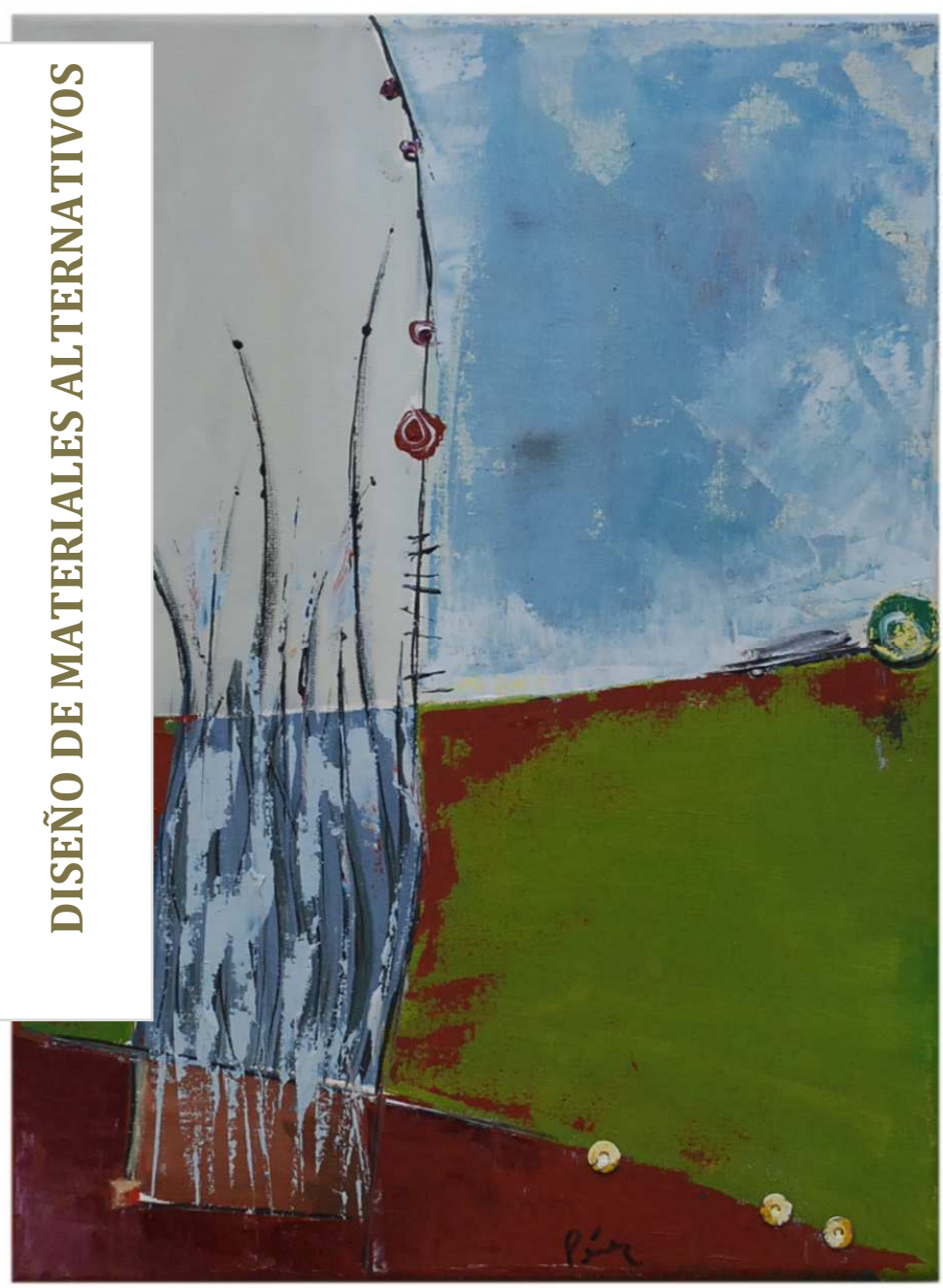
OTRA ESCUELA ES NECESARIA Y POSIBLE

TRAYECTOS DE FORMACION: AYUDANTIAS

DISEÑO DE MATERIALES ALTERNATIVOS



Impreso en Argentina
Cumplido con lo que marca la ley 11.723
EdUNLPam – año 2011
Cnel. Gil 353 CP 6300DUG
SANTA ROSA – LA PAMPA - ARGENTINA
ISBN 978-950-863-164-0
9 789508 631640

EDITORAS:

María Graciela Di Franco
Norma Di Franco
Silvia Siderac

AUTORES:
María Graciela Di Franco; Silvia Siderac; Norma Di Franco; Aurelia García; Carolina Frank; Graciela Pascual; Adriana Lozano; Mariela Lafi; Margarita Bastián; Marina Schwemmer; Leo Maier; Micaela Del Rio; Patricia Bonjour; Daniela Chaves ; Vanesa Toro; Camila Doroni; Ana Serradell; Clementina Alba; Cristian Glusko; Anita Gómez García; Noel Uribe; Claudia Gentile.

OTRA ESCUELA ES NECESARIA Y POSIBLE

EDITORAS:
María Graciela Di Franco
Norma Di Franco
Silvia Siderac

AUTORES:
María Graciela Di Franco; Silvia Siderac; Norma Di Franco; Aurelia García; Carolina Frank; Graciela Pascual; Adriana Lozano; Mariela Lafi ; Margarita Bastián; Marina Schwemmer; Micaela Del Rio; Patricia Bonjour Daniela Chaves ; Vanesa Toro; Camila Doroni; Ana Serradell; Clementina Alba; Anita Gómez García; Noel Uribe; Leo Maier; Cristian Glusko; Claudia Gentile.

DISEÑO DE PUBLICACIÓN:
Aurelia García

ILUSTRACIÓN DE TAPA:
"Cosecharás tu Siembra III"
María José Pérez
Noviembre de 2011, Santa Rosa, La Pampa

Di Franco, María Graciela
Otra escuela es necesaria y posible / María Graciela Di Franco; Norma Beatriz Di Franco; Silvia Siderac. - 1a ed. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2012.
E-Book.

ISBN 978-950-863-164-0

1. Ciencias de la Educación . I. Di Franco, Norma Beatriz II. Siderac, Silvia III. Título
CDD 370.1

Fecha de catalogación: 21/11/2011

Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-164-0
9 789508 631640

Cumplido con lo que marca la ley 11.723
EdUNLPam – año 2011
Cnel Gil 353 CP 6300DUG
SANTA ROSA – LA PAMPA - ARGENTINA

REUN
RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES

EdUNLPam

Facultad de Ciencias Humanas

UNLPam

OTRA ESCUELA ES NECESARIA Y POSIBLE

TRAYECTOS DE FORMACION: AYUDANTIAS

DISEÑO DE MATERIALES ALTERNATIVOS

ICEII - Colección Investigación Educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Rector: Sergio Aldo Baudino
Vice-rector: Hugo Alfredo Alfonso

Facultad de Ciencias Humanas
Decano: Sergio Daniel Maluendres
Vice-decana: Liliana Emilse Campagno
Secretaria Académica: Beatriz Elena Cossio
Secretaria de Investigación y Posgrado: Marisa Elizalde
Secretario Administrativo: Antonio Felice
Secretaria de Consejo Directivo: María Marta Dukart

EdUNLPam
Presidente: Jorge Cervellini
Director: Rodolfo David Rodríguez
Consejo Editor: María Silvia Di Liscia; Estela Torroba; Ana María Rodríguez; Alicia Kin; Edith Alvarellos de Lell; Marisa Elizalde; María Cristina Martín; Mónica Boeris; Griselda Cistac; Jorge Omar Bonino

ÍNDICE

Primeras Palabras
María Graciela Di Franco 5

PRIMERA PARTE: Trayectos de formación: Ayudantías

Capitulo 1:
Las ayudantías como reflexión del curriculum real.
María Graciela Di Franco; Silvia Siderac y Norma Di Franco 22

Capítulo II
Diversidad cultural ingenua, justicia curricular discursiva
María Graciela Di Franco, Norma Di Franco y Silvia Siderac 33

Capítulo III
Prácticas situadas en contextos complejos
María Graciela Di Franco y Mariela Lafi 46

Capítulo IV
Aprendizaje situado y contextos cognitivos
María Graciela Di Franco; Norma Di Franco y Silvia Siderac 54

Capítulo V
Las ayudantías. un encuentro anticipado entre la universidad y la escuela
Margarita Bastián; Marina Schwemmer; Micaela Del Rio y María Graciela Di Franco 64

Capítulo VI
La imposibilidad de lenguaje como mecanismo hegemónico de disciplinamiento
Graciela Di Franco, Silvia Siderac. Norma Di Franco y Adriana Lozano 78

Capítulo VII
Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores
María Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac 95

Capítulo VIII
Pensar con los alumnos desde la posibilidad
Patricia Bonjour y Daniela Chaves 109

Capítulo IX
Volver a Empezar
Vanesa Toro y Camila Doroni 117

SEGUNDA PARTE: Construcción de materiales alternativos

Capítulo X

❖ Propuesta alternativa para el tratamiento de la diversidad

Educar para la diversidad: una experiencia áulica en la clase de inglés 124

Ana Serradell y Silvia Siderac

Capítulo XI

❖ Propuestas alternativas para el tratamiento del género en la escuela

Roles sociales y profesiones desde una perspectiva de género 137

Silvia Siderac

Capítulo XII

❖ Propuesta alternativa para el tratamiento de la pobreza

Canción para un niño en la calle 145

Aurelia García

Capítulo XIII

❖ Propuesta alternativa de currículo integrado con nuevas tecnologías

I´m from toay: el blog como propuesta de curriculum integrado 152

Carolina Frank. Aurelia García y María Graciela Di Franco

Capítulo XIV

❖ Propuesta alternativa para la enseñanza de cuentos cortos (Short Stories) en el aula de inglés.

Cuentos cortos para alumnos críticos y creativos. 159

Graciela Pascual, Clementina Alba; Anita Gómez García

Capítulo XV

❖ Propuesta alternativa para el tratamiento de contenidos de matemática en el aula

Películas de jabón: una película en 3D 174

Norma Di Franco, Noel Uribe y Leo Maier; Cristian Glusko; Claudia Gentile y María Graciela Di Franco

Primeras palabras

Maria Graciela Di Franco

Los tiempos que corren se nos presentan atravesados por leyes de libre mercado globalizadas que consolidan configuraciones políticas de democracias formales y la presencia omnímoda de medios de comunicación y de desarrollos tecnológicos que constituyen un escenario de desigualdad e injusticia cultural, social**.** En este contexto formamos en nuestras universidades a los profesionales que vamos a compartir estos contextos. Muchos de nuestros graduados se paralizan, les inmoviliza la situación y, aumentan los niveles de sufrimiento personal e institucional. De allí que las instituciones formadoras repensemos la responsabilidad de promover una formación que pueda comprender el contexto para intervenir con posibilidades genuinas interrumpiendo ese mandato hegemónico "no poder" naturalizado en las perspectivas neoliberales.

Cuando Philippe Meirieu en *Cartas a un joven profesor* se pregunta ¿por qué enseñar hoy? Nos ofrece posibilidades de luchar contra toda forma de exclusión; asegurar la enseñanza a los más desfavorecidos en el marco de una "escuela justa" para propiciar la comprensión de aquello que les sucede (desnaturalizar la realidad social y educativa) y propiciar la construcción de los conocimientos básicos de la ciudadanía.

¿Podemos pensar en la formación desde esta responsabilidad? ¿Cómo consolidar una justicia curricular que ofrezca herramientas para la resistencia y desnaturalización? ¿Cuál es el rol de los docentes? ¿Cuál es el rol docente como activista, como investigador tendiente a una sociedad más justa? Michael Apple (2011) -en su seminario en la Universidad de La Pampa - señala que considera un error epistemológico y político el dividir el rol de activista del de académico crítico en educación dado que no hay un espacio perfecto y neutral en nuestro trabajo de los profesores. De allí que ante la pregunta de cuál es nuestro rol, nuestro papel, como docentes, como activistas, como investigadores, tendiendo a una sociedad más justa, propone analizar nueve tareas:

La primera *es describir la realidad críticamente*. Nuestra tarea es decir la verdad, pero la verdad es un significante complejo porque hay múltiples visiones. Pero por otra parte hay una materialidad donde la existencia de las personas está siendo destruida. En tanto y en cuando nosotros no ayudemos a las personas a describir esa realidad, nosotros estamos actuando de

ISBN 978-950-863-164-0

manera que se reproduce la dominación y la subordinación. Debemos ser autoreflexivos, y reflexionar acerca de las contradicciones.

En la segunda tarea, consiste en *mostrar espacios para la acción,* desarrollar trabajo contrahegemónico. Nuestra tarea no es solamente escribir la realidad críticamente, también encontrar, examinar espacios de acción dentro de la escuela y fuera de la escuela.

La tercera tarea es *actuar como secretarías críticas* y el término crítico es crucial aquí. En escuelas y en comunidades en Argentina y en el mundo, las personas están participando en interrumpir formas de dominación. Y nuestra tarea es hacer esto visible de manera que los discursos e imágenes de la realidad que circulan también puedan documentar el poder de las luchas en contra de la dominación, que se pueda entender que el mundo puede ser transformado.

La siguiente tarea es *devolver nuestro conocimiento experto*. Porque estamos parados sobre los hombros de gente que nos está permitiendo estar aquí. Entonces el conocimiento que nosotros dominamos tiene que ser devuelto a las comunidades locales, a los docentes y a los activistas comunitarios, por dos razones: primero porque tenemos que poder ser criticados nosotros mismos, en segundo lugar es para no cometer un suicidio de clase. Nosotros somos pagados con el plus valor de la vida de la gente, nuestro trabajo es pagado con la plusvalía del trabajo de la gente. Ellos ya nos han pagado para que aprendamos cosas. Nuestra tarea es devolverlo.

Además, mucha de la literatura crítica deja de lado que tenemos mucho para aprender. Entonces devolvamos lo que conocemos.

La quinta tarea es *mantener las tradiciones críticas vivas de modo crítico*. En especial las que remiten a políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento (Fraser, 2006). Entender así cómo operan la clase, la raza, el género en nuestras vidas, violencia simbólica, mediante.

La próxima tarea es *desarrollar nuevas habilidades*. Debemos aprender a hablar en diferentes registros. Tenemos que encontrar maneras de hacer escuchar nuestros argumentos.

La séptima tarea sería *ayudar a construir comunidades críticamente democráticas en la vida persona*l. Aquí la principal tarea es advertir que no podemos ser críticos de la realidad y actuar como si nada pasara.

Otra tarea que planteada es *actuar como un mentor.* Si en nuestra enseñanza actuamos con dominación, reforzamos el modelo. Acá es fundamental que nuestra tarea no es sólo comprender, sino intervenir.

Para finalizar mencionando que sería tarea como docentes y activistas la posibilidad de *usar nuestros privilegios para cambiar el orden en nuestro propio trabajo*.
Estas nueve tareas tienen una función especular que obliga una mirada al interior de las instituciones formadoras, al sentido de la tarea y a las posibilidades de hacer más política la organización de la universidad pública contemporánea

En *Otra escuela es necesaria y posible* nos interesa socializar el análisis y reflexiones generadas al interior del proyecto de investigación "Evaluación Político curricular y practicas de formación docente" en la que hemos concebido la formación desde una praxis que articula dialécticamente sujetos, espacios, formaciones, organizaciones, básicamente con un sentido político de la formación. Trabajamos para que la cultura escolar vuelva instituyente el poder de los actores haciendo que se cumpla la función educativa de la escuela provocando aprendizaje relevante, aquel que le permite al sujeto reestructurar sus esquemas habituales, aquellos que en reiteradas ocasiones nos vuelven miopes frente a mandatos culturales hegemónicos que desfavorecen la construcción activa de ciudadanía.

La autonomía del profesor se construye en la acción reflexiva generadora de una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de esas creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas con esas comprensiones. Esta autonomía se conquista en una escuela –entendida como espacio ecológico de vivencia cultural (Perez Gómez, 1991) que lleva adelante un curriculum real articulando las prescripciones, los moldeamientos, las representaciones, las vivencias. Así es que nos proponemos repensar el rol docente desde la reflexión sobre el curriculum prescripto, sobre las propias ideas y las práctica e investigación y producción alternativa a los libros de texto. Esto implica repensar la tarea profesional a partir de una cultura colaborativa que reduzca los niveles de amenaza y permita actuar sobre los formatos curriculares; aumente la responsabilidad profesional al recrear saberes valorados y potencia el carácter creativo de las tareas docentes al favorecer la opción por un curriculum integrado

Perspectiva política del curriculum y de la formación de profesores

Hemos partido de entender al currículum desde las relaciones entre sociedad y escuela y teoría y práctica. Ambas se materializan en una cultura escolar y en unos contenidos que

ISBN 978-950-863-164-0

ofrecemos como espacio de reflexión y crítica. Entendemos que es la racionalidad crítica la que nos permite pensar una nueva formación docente que entienda al docente como profesional intelectual.

Desde las distintas concepciones de currículum todos los autores coinciden en reconocer la importancia de los contenidos. Si tomamos en cuenta desde la concepción de Habermas que el currículum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas y poniendo énfasis en que esas prácticas están organizadas a partir de un concepto de hombre y de mundo como señala Freire, señalaremos que el currículum forma parte de un proyecto de distribución cultural y de una política para concretarlo. Este enfoque cultural del currículum pone a los contenidos escolares en un abordaje distinto en tanto que deben ser leídos como una selección política que activa la relación entre el estado y la escuela (Lundgren, 1993)

Este proyecto cultural es analizado también desde la relación teoría-práctica en una praxis que intentamos llevar adelante en el proyecto ayudantías, que tiene como punto de inicio la interpretación de los propios actores en la experiencia escolar. Estas autocomprensiones permiten entender la práctica como social, histórica y políticamente construida. Esta racionalidad técnica ayuda a ver al profesor como un intelectual "el intelectual es alguien que conoce su materia, tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría y cuestiona la teoría en base a una mayor experiencia. El intelectual también es alguien que posee el coraje de cuestionar la autoridad y que se rehusa en contra de su propio juicio y experiencia" (Khol, 1983: 29).

Este intelectual tiene además la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación. Es un intelectual transformador cuya tarea fundamental es la de hacer "hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1996: 177). Esto implica en primer lugar instalar la enseñanza como espacio de poder, permite la reflexión crítica de los sujetos y desarrollar una conciencia capaz de desarticular un sentido común que vuelve natural y necesario al mundo de las injusticias e instalar una conciencia problematizadora que pueda pensar y optar por el cambio. Esto supone crear formas pedagógicas que favorezcan la construcción de historias que denuncien la invisibilidad de otras miradas y otras voces.

Esta tarea hace explícito los niveles de autonomía y responsabilidad (Perrenoud, 1994, Pruzzo, 2009; Menin, 2008) que presentan las tareas altamente profesionalizadas, lo que habilita al profesor a hacer un investigador permanente de su propia práctica (Stenhouse, 1984), desarrollando la reflexión como nota distintiva en la formación (Liston y Zeichner, 1987; Schon, 1992). Esta racionalidad crítica pone énfasis en la phonesis como juicio éticamente informado.

Esta reflexión dirige la atención de docentes para que sean "partícipes completos de la elaboración de políticas educativas" (Liston, 1996: 264). En esta idea está implícita la acción de liberación: "una persona liberada, es alguien que está libre del control desautorizado de creencias injustificadas, actitudes insostenibles y de la escasez de capacidades que puedan impedirle a esta persona hacerse cargo por completo de su vida" (Siegel, 1980: 16).

Una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente, será la reconstrucción permanente de su pensamiento práctico como garantía de actuación relativamente autónoma en cada situación escolar. Este pensamiento debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción de su propio pensamiento intuitivo, empírico, que a modo de creencia, de representación, ha adquirido a lo largo de su permanencia en la escuela como alumno.

El poderoso influjo socializador crea de forma tácita, arraigadas y habitualmente acríticas, concepciones pedagógicas, curriculares, etc. Estas concepciones tienden a reproducirse toda vez que se encuentran ancladas en las creencias de sentido común de la ideología dominante. El problema mayor en esta construcción de autonomía del profesor radica en esclarecerlas y en la búsqueda de transformación de estos esquemas subjetivos preferentemente en contextos reales.

El docente bajo presión de múltiples demandas de la vida en el aula, activa sus recursos intelectuales para resolver las distintas situaciones. Estos recursos son de carácter tácito, implícito y aunque pueden analizarse su eficacia radica en este carácter semi automático.

Provocar la reconstrucción del pensamiento intuitivo del profesor, implica un proceso de deconstrucción para remover los obstáculos epistemológicos. Para ello se pueden analizar las

ISBN 978-950-863-164-0

historias, rituales, perspectivas sobre educación, sobre enseñanza, sobre evaluación y para ello resulta imprescindible utilizar el conocimiento público para enriquecer la reflexión. Es decir que la acción reflexiva de un profesor autónomo, genera una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de esas creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas de su tarea. Ambas acciones devuelven la mirada de los profesores como investigadores y el desarrollo reflexivo de la práctica docente (Elliot, 1993)

Currículum oficial, vivido, moldeado, habituado

Al pensar la formación de profesores desde esta perspectiva política y entendiendo al currículum como un proyecto cultural, es fundamental poder analizarlo en el contexto de un currículum real el cual articula al currículum prescripto, al currículum editado y al currículum vivido. Este currículum real es envuelto en un currículum oculto que impregna de significados más profundos a la naturaleza y función de la escuela.

Al priorizar este currículum real toman especial relevancia las ayudantías porque permite a los alumnos de los distintos profesorados que cursan en la Universidad resignificar el proceso de comprensión de lo que sucede en el aula y en la escuela. Este conocimiento situado ubica al currículum real en una cultura institucional que se ofrece como escenario del currículum en acción y articula como analizadores a la propuesta oficial explícita que se constituye en un cerco cognitivo (Castoriadis, 1993) en tanto organización, información y conocimiento. Implica además un determinado reparto de conocimientos, que se establece como forma de pensamiento e impone un recorte de saberes. Es lo que Bourdieu (1991) señala como lo pensable. Distintas modalidades ha tomado, como programas, planes, Contenidos Básicos Comunes (CBC), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los contenidos de la nueva secundaria. En palabras de Frigerio (1993) este *currículum prescripto* cumple dos funciones: de estabilización en cuanto que socializa lo que conserva y de innovación en cuanto procura cambios profundos a esa cultura instituida.

El *currículum editado* entendido como mediación de las empresas editoriales es otro de los analizadores priorizados en esta matriz curricular. La editorial regula el conocimiento curricular distribuido y nos permite analizar a los libros de texto como capital cultural y

también como mercancía en tanto distribuye conocimiento y en tanto respeta la lógica de mercado.

El último analizador de esta matriz la constituye el *currículum vivido* o moldeado por los profesores sostenido en los principios pedagógicos en estado práctico, el habitus (Bordieu, 1991).

Esta mirada política del rol docente requiere entender a la escuela como espacio ecológico de vivencia cultural en tanto donde intersectan la cultura experiencial, vital de los sujetos; la cultura social propia de las economías de libre mercado y omnipresencia de los medios de comunicación; la cultura crítica alojada en las disciplinas y saberes; la cultura institucional significada en cada organización, y la cultura académica que es "*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. Se concreta en el curriculum" (*Pérez Gómez, 1998:253)

Repensar la función docente

Para repensar esta función, esta autonomía del profesor crítico, proponemos reflexionar acerca de: a) currículum prescripto, b) la investigación y c) producción alternativa al currículum editado, y la reflexión sobre las propias ideas y las prácticas del currículum vivido.

- Reflexión sobre el currículum prescripto.

Esta reflexión es fundamental porque se concibe al currículum como un objeto social e histórico siendo la política curricular parte de la política educativa que establece la forma de seleccionar, ordenar, distribuir el conocimiento dentro del sistema educativo. Por lo tanto al ordenar la distribución del conocimiento por el estado, se puede constituir en vía para la ordenación social y económica de la sociedad. Esto lo hace imponiendo las formas de regular el reparto de conocimiento, la estructura de decisiones, el control, mecanismos explícitos de ocultar el control y promoviendo determinadas políticas de conservación e innovación. En este sentido es fundamental poder reflexionar sobre el currículum prescripto dado que la forma de la

ISBN 978-950-863-164-0

prescripción, el cómo es parte del mensaje. Esta forma se constituye en fuerza de delimitación y señala los vínculos o las fronteras en lo que Bernstein ha denominado código curricular. Estos códigos (Gimeno, 1989) curriculares pueden analizarse desde el vínculo entre los contenidos así como en la relación profesor-alumno respecto al saber. De allí a que según sus límites podamos hablar de currículas agregadas o integradas, componentes yuxtapuestos, fronteras nítidas, relegar el aprendizaje a las últimas fases de la escolaridad, de desintegración del saber en parcelas, a concebir los conocimientos como preparación para la etapa siguiente, señalando una concepción acumulativa y lineal del aprendizaje y llevando fuertemente a la incomunicación.

Además de entender a este currículum prescripto como parte de un proyecto cultural como objeto social e histórico y de analizarlo como código fragmentado, es necesario también entender la fuerte racionalidad técnica desde donde es diseñado y prescripto este conocimiento que se presenta como autorizado y verdadero (Edward, 2006). Esta racionalidad técnica tiene por idea central el control del ambiente educativo definiendo los objetivos y los resultados esperados; relegando al docente al rol de peón intelectual, entronando al especialista y valorando los contenidos como universales, ahistóricos, neutros.

Como modos de intervención en esta búsqueda de autonomía docente proponemos que el currículum prescripto se transforme –tal como lo menciona Stenhouse (1987)- en una propuesta educativa abierta al escrutinio crítico, susceptible de ser llevada a la práctica, lo que convierte al conocimiento en hipótesis provisionales. El saber situacional en palabras de Edwards, la búsqueda permanente de deliberación (Schwab, 1969; Schon, 1992; Elliott, 1997) y de transformación y mejora (Carr, 1996; Kemmis; 1988; Freire, 2002).

Otro aspecto para trabajar esta reflexión sobre el currículum prescripto que proponemos, buscando reducir la fragmentación que genera la clasificación y enmarcación fuerte es la recuperación de los espacios decisionales, intersticios, que son zonas de incertidumbre aprovechados por el profesor convirtiéndolos en puntos de articulación entre los saberes y favoreciendo el trabajo por un currículum integrado. La mayor integración curricular devuelve poder de comprensión y de intervención a profesores y estudiantes.

Es necesario entonces dejar claro que este currículum que tiene como función distribuir una cultura común, ofrecer igualdad de oportunidades, organizar el saber dentro de la

escolaridad, debe recuperar este sentido político de distribución de poder y promover innovaciones curriculares que permitan a los actores sociales discutir los instituidos, los no dichos, el currículum oculto que se instituye en la escuela.

- Investigación y producción alternativa al currículum editado

Este eje se convierte en otro de los fundamentos analizados en este trabajo buscando la reflexión y la autonomía del profesor frente al currículum. En este caso la autonomía del profesor frente a los libros de texto y a las empresas editoriales, en tanto los textos para la mayoría de la gente parecieran no tener función política y se los concibe como una selección de los contenidos a enseñar. En realidad los textos recogen lo que Williams (1980) ha denominado la tradición selectiva que es la selección hecha por alguien y que preferimos cuestionar porque los textos no contrastan la teoría con la realidad, pueden no favorecer el análisis crítico, limitar la curiosidad, reducir la enseñanza a lo verbal, fomentar la memorización y la repetición así como ignorar las ideas previas de los sujetos, los vínculos entre disciplinas, etc.

Proponemos el análisis de los libros de texto a partir de este abordaje cultural y mostrarlo como producto de una cultura social, de una cultura crítica, experiencial y académica.

Desde la cultura social los libros de texto pueden ser analizados siguiendo una trilogía que ayuda a construir pensamiento hegemónico: esta cultura social se sostiene en una economía de libre mercado que muestra un estado débil, delegando responsabilidades en el mercado y en la omnipresencia de los medios de comunicación que instituyen concepciones de sentido común que se viven, se sienten, seducen como las únicas posibles.

La investigación del currículum editado puede ser enriquecida también al analizar los saberes valorados o desoídos en los libros de texto. En este sentido es frecuente que estén ausentes las voces de mujeres, niños, pobres, discapacitados, etc. En otras ocasiones, estos sujetos, sus voces, son presentadas como un currículum turístico (Jurjo Torres, 2010) es decir, unidades aisladas, de situaciones lejanas, en donde la solución no depende de nadie y en consecuencia no podemos intervenir. Los modos en que este currículum turístico se instala, es a través de procesos de desconexión, de trivialización, de tergiversación, de esterotipia.

Una investigación y producción alternativa al currículum editado requiere una vivencia crítica de la cultura, es decir, trabajar por una currícula antimarginación, que incorpore las voces y las experiencias de los grupos oprimidos, no para decirle qué pensar y cómo, sino para

ISBN 978-950-863-164-0

que los sujetos puedan tomar las riendas de su vida. Se recupere además la cultura experiencial de los sujetos, sus concepciones de mundo, de vida, ese conocimiento cotidiano que se constituye en la plataforma cognitiva y afectiva desde donde comprende el mundo e interviene en él. Además trabajar por la vivencia crítica de la cultura implica recuperar la función educativa de la escuela que promueve aprendizaje relevante el cual vuelve a la cultura académica, al currículum como la mediación entre el contexto de producción y el contexto de utilización (Bernstein. 1990). Este contexto de reconceptualización vuelve a la cultura crítica en herramienta útil para la vida de los sujetos y para la reconstrucción significativa de ese pensamiento naturalizado. Esta vivencia crítica de la cultura que proponemos trabajar a partir de la narrativa, de las metáforas, del análisis de caso, de la historia de la ciencia, permitirá aprovechar o transgredir el currículum editado para evitar su reproducción acrílica. Proponemos además trabajar en una selección de contenidos que favorezcan las virtualidades político-moral, explicativa, artístico-creativa y psicopedagógica para que las tareas vuelvan significativo al aprendizaje y relevante a la enseñanza.

- Reflexión sobre las propias ideas y prácticas currículum vivido

Hemos señalado que el currículum vivido lo constituyen las representaciones, las creencias, los principios pedagógicos en estado práctico, el pensamiento y actuación de los profesores, y que suelen estar fuertemente embuídos por lo que Gramsci denomina la ideología hegemónica. Pueden mencionarse como ejemplos la enseñanza es transmisión, evaluar es medir, el responsable del aprendizaje es el alumno, si no aprende es porque no quiere o no puede. Al analizar los cuadernos de registro de los estudiantes en las ayudantías aparece este pensamiento muy fuerte y constituye el esfuerzo mayor en el trabajo por la autonomía del profesor. Proponemos como modos de reflexión, entender la investigación como base del currículum, la enseñanza y la evaluación, -tal como señala Stenhouse (1987)- constituyéndose como una perspectiva integradora entre el currículum y el desarrollo de los profesores en tanto prueba ideas en la práctica y en tanto cambia el sentido de la práctica, dado que desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y práctica educativa constituyen una interacción inescindible.

Preferentemente se promueve la investigación en la acción, es decir, los profesores reflexionan y llevan a cabo sus propios proyectos lo que favorece la deliberación y la toma de decisiones. El currículum es visto como un proceso no como un resultado a lograr y desaparece

la división de tareas dado que el profesor diseña y lleva adelante, implementa, modifica y vuelve a redireccionar su tarea. Esta investigación-acción se sostiene en un concepto activo de aprendizaje, en una enseñanza relevante que tiene a la evaluación como custodia del aprendizaje donde hay significados compartidos, se problematiza el conocimiento y fundamentalmente el docente recupera autonomía y responsabilidad ética frente a la tarea de enseñar.

Diríamos entonces que para repensar la tarea profesional –la cual implica reflexión acción sobre el currículum prescripto; investigación y producción alternativa al currículum editado y reflexión sobre el currículum vivido- es necesario:

a) trabajar en pos de una cultura colaborativa que se aleje de la colegialidad artificial y del aislamiento docente para favorecer climas de confianza, de comprensión y de toma de decisiones con colegas favoreciendo la articulación y los formatos curriculares integrados.
b) Consolidar la responsabilidad profesional al recrear los saberes valorados
c) Sostener el carácter creativo de las tareas docentes que favorecen la integración devolviendo el poder a los sujetos en formación. Este saber globalizado (Juana Sancho, 2008) o saber holístico (Morin, 2009). Integrado (Bernstein, 1990)

El currículum como proyecto político, cultural, institucional, integrado

En esta mirada política de la formación de profesores entendemos al currículum como un proyecto político institucional diseñado colaborativamente que busca resignificar la cultura vital de las personas. De este modo cada uno podría apropiarse de herramientas críticas para la reconstrucción de los esquemas habituales de pensamiento. Este sentido devuelve la mirada instituyente al profesor, exigiendo una participación política y éticamente informada.

Este proyecto se enmarca en lo que Apple y Beane (2000) denomina un currículum democrático en tanto desoculta relaciones de poder, forma intérpretes críticos de la cultura obligando éticamente a los docentes a preguntarse qué enseño, porqué lo enseño y quién se beneficia con esta enseñanza de manera tal que alumnos y profesores no seamos consumidores sino fabricantes de significado en una cultura que requiere participación, toma de decisiones para lo cual es imprescindible la apropiación del saber. Nos convertimos así en comunidades de aprendizaje que se sostiene en la búsqueda de la democracia social como un estado permanente de conflicto que es necesario y que exige esfuerzos para develar permanentemente. Este

ISBN 978-950-863-164-0

currículum democrático requiere de la comprensión del conocimiento escolar, buscando instaurar justicia curricular que implica trabajar por los intereses de los menos favorecidos, por la participación y la escolarización común y por la producción histórica de la igualdad (Connell, 1997). Esta justicia curricular requiere de un profesor autónomo que cuestione al currículum, que trabaje en contra de la exclusión, buscando que la igualdad sea condición del orden social y no su objetivo para que las escuelas construyan las mejores democracias posibles (Dubet, 2011)
En este trabajo nos hemos concentrado en dos ejes que creemos imprescindible al pensar la formación docente hoy: las *Ayudantias* (dispositivo de formación que se desarrolla en la formación de grado) y el *Diseño de materiales alternativos* al curriculum editado.
Ambas propuestas articulan docentes y estudiantes de escuelas secundarias y docentes y alumnos universitarios convencidos que

> *"en tanto intelectuales públicos, los docentes universitarios deben llevar a las aulas el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarios para que la universidad vuelva hacerse cargo de su tarea más importante: la formación de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones de adquisición de conocimientos*….. (Giroux, 1995:27).

PRIMERA PARTE: Trayectos de formación: Ayudantías

En *Las ayudantías como reflexión del curriculum real*, Graciela Di Franco, Silvia Siderac y Norma Di Franco presentan el sistema de ayudantías y las posibilidades de formación y reflexión que generan en los *estudiantes universitarios, alumnos secundarios, ayudantes y profesores universitarios.*

Diversidad cultural ingenua, justicia curricular discursiva plantea que ayudantías son prácticas educativas presentadas como instrumentos políticos dado que favorecen el análisis de la relación sociedad-educación; relación entre nuestras ideas y nuestras prácticas; la escuela como cruce de cultura y al profesor como intérprete crítico del currículo. Se analizan en el capitulo las continuidades y discontinuidades entre el encuadre legal del discurso oficial y las ayudantías situadas en las escuelas del medio. Se recuperan las *voces de los ayudantes* respecto a los *intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad*.

En *Prácticas situadas en contextos complejos*, Maria Graciela Di Franco y Mariela Lafi recuperan *la voz de profesoras universitarias* a través de entrevistas que indagan acerca de qué saberes se construyen en el contexto de la formación del profesorado universitario en inglés. Se suman las *voces de los alumnos y alumnas* que cursan entre segundo y tercer año de la carrera, -ayudantes en escuelas de la ciudad- señalando que en esa formación prevalecen *la separación en el contexto de formación académica entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica, fuerte fragmentación de los saberes, distancia en el sentido de la formación para estos profesores –centrados en la disciplina- dificultad para ver a la escuela y a los sujetos escolares como interlocutores de la propia formación.*

En *Aprendizaje situado y contextos cognitivos*, Maria Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac analizan los nuevos contextos donde se sitúa la enseñanza- dado que entendemos la escuela como un cruce de culturas- en especial la cultura social conformada por tres grandes ejes que contribuyen a mantener y consolidar su hegemonía: las economías de libre mercado, las democracias formales y la omnipresencia de los medios masivos de comunicación. Surgen en este marco, cuestionamientos tales como: ¿Cuál es el rol de la escuela pública en este marco? ¿Cómo se rescriben y sitúan los roles profesionales de la docencia en estos contextos? *Las voces de los ayudantes* ejemplifican estos *contextos* y sus vínculos con la enseñanza relevante en la formación. Ser partícipes activos del contexto escolar les ha permitido percibir que las alternativas que se seleccionen o elaboren para la enseñanza del inglés deberían partir de un análisis crítico de la cultura social imperante.

En *Las ayudantías. un encuentro anticipado entre la universidad y la escuela,* Margarita Bastián; Marina Swemmen, Micaela Del Río y Graciela Di Franco dan cuenta de los interrogantes que se formulan estudiantes del profesorado de Historia en relación a la formación universitaria y a las posibilidades de intervenir en la cultura escolar a través de la reflexión sobre el currículum prescripto; la investigación y producción alternativa al currículum editado y la reflexión sobre las propias ideas y prácticas currículum vivido. La cercanía a contextos complejos; de fuerte sufrimiento institucional, la posibilidad de ayudar a otro a aprender, a problematizar el saber, de ayudar a construir /discutir la formación universitaria en torno a la enseñanza, devuelven a las ayudantías una posibilidad política de comprender el contexto escolar para poder intervenir en la construcción de una nueva docencia.

ISBN 978-950-863-164-0

En el capítulo *La imposibilidad de lenguaje como mecanismo hegemónico de disciplinamiento*, Graciela Di Franco, Silvia Siderac. Norma Di Franco y Adriana Lozano, analizan al sistema educativo actual con un fuerte fundamento discursivo de obligatoriedad e inclusión; sin embargo, lo que los registros de los ayudantes señalan con periodicidad en las aulas es fracaso, marginalidad, exclusión y abandono de los sectores más desprotegidos. Las causas de esta problemática son múltiples y complejas. La intencionalidad de este capítulo es abordar uno de los elementos cruciales -cuya posesión y manejo lleva ya a la inclusión exitosa dentro del sistema, ya a la exclusión despiadada del mismo. Esto es el uso consciente y crítico del lenguaje. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y recupera la voz de los estudiantes de escuelas secundarias. El abordaje se desarrolla a través de categorías teóricas vinculadas a la acción comunicativa y el poder de la palabra, las ausencias de diálogo y reflexión; la imposibilidad de los procesos de argumentación y fundamentación; la pobreza léxica y la incapacidad de cuestionamiento. La naturalización de estas incomprensiones e imposibilidades de uso del lenguaje han llevado a los sujetos educativos a instancias de incomunicación que inhiben la posibilidad de construcción de aprendizaje relevante y colocan a los alumnos en sitios de autoexclusión. Comenzar a explicitar estas dificultades discursivas y la convicción en el poder emancipador del lenguaje es prioritario en los procesos de formación de profesores.

En *Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la Formación de Profesores,* Maria Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac, analizan las comprensiones de los alumnos en el trayecto de las ayudantías para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Esta reflexión requiere vigilancia epistemológica de nuestras propias ideas naturalizadas en contacto con el contexto institucional, académico y experiencial. Para ello los estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que ofrece esta facultad se desempeñan como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad. En el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo conviertiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrias son testigos problematizadores (de su propia biografía, miedos, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Para este trabajo nos hemos concentrado en el análisis de estos cuadernos y del lugar que ocupan en el aprendizaje de la tarea investigativa.

Pensar con los alumnos desde la posibilidad, recupera las voces de Patricia Bonjour y Daniela Chaves, docentes de escuelas secundarias que reflexionan desde una actitud crítica acerca de las condiciones que el contexto actual restringe a las posibilidades docentes de intervenir en la ideología hegemónica de "no puedo". Ofrecen sus posibilidades de repensar su tarea, discutir los argumentos epistemológicos, curriculares y políticos para poner el aprendizaje y la comunicación en el proceso de tomar las palabras, apropiarse de la voz y ser lectores de mundo como ejes de la tarea curricular.

En *Volver a empezar,* Vanesa Toro y Camila Doroni recuperan la experiencia del Proyecto Voluntario "Volver a Empezar" que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas en los años 2010 y una extensión en 2011, que depende de la Secretaría de Politicas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo plantea desarrollar una serie de actividades y estrategias pedagógico – didácticas en diferentes disciplinas destinadas a acompañar las trayectorias escolares de estudiantes embarazadas y madres y padres jóvenes que cursan el nivel secundario en las escuelas República Argentina (Santa Rosa) e Instituto ITES (Toay). La finalidad o impacto del proyecto es lograr la retención y/o reinserción en el sistema educativo hasta la finalización del nivel secundario. En el transcurso de este año de trabajo y en el contexto concreto de acompañamiento situado en la escuela y en los hogares de quienes guardan reposo médico hemos podido hacer más concreta nuestra mirada política de la enseñanza y la vivencia desde el "otro" del significado del aprendizaje y del fracaso escolar. El fuerte énfasis de lo vincular y epistemológico de la enseñanza, nos ha permitido acercar la ayuda contingente a recuperar la cultura experiencial y ha resultado confirmatorio de nuestro deseo de ser profesoras.

SEGUNDA PARTE: Construcción de materiales alternativos

En *Educar para la diversidad: una experiencia áulica en la clase de Inglés*, Ana Serradell y - Silvia Siderac, dan cuenta de una experiencia áulica llevada a cabo en un curso de 5º año de escuela primaria en la cátedra Inglés. En esta experiencia se trabajaron los conceptos: discriminación, respeto y diversidad. La unidad didáctica fue elaborada para abordar situaciones observadas por la docente del curso relacionadas con agresiones verbales y físicas hacia aquellos compañeros que ellos veían como "diferentes" en algún sentido. Categorías

ISBN 978-950-863-164-0

teóricas vinculadas al género y la interculturalidad han sido muy útiles para el diseño de actividades y posterior reflexión. Los resultados fueron muy positivos favoreciendo actitudes de empatía, respeto por las diferencias y por las producciones colaborativas como así también la comprensión de las creencias y los gustos como construcciones culturales.

Roles sociales y profesiones desde una perspectiva de género, por Silvia Siderac

Pone a consideración el argumento de que abordar cualquier temática desde la perspectiva del género implica el reconocimiento de la construcción social e histórica del mismo. Si bien los géneros son términos interdependientes, constituidos y constitutivos de relaciones sociales y no necesariamente implican asimetrías, históricamente se han dado con dominante masculina. Al analizar las manifestaciones de género presentes en los libros de texto vigentes se enmarcan en el ideologema Poder-Opresión. Propone , entonces, situaciones de enseñaza donde se pueda desarrollar una perspectiva que se oponga simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural y que combine y fortalezca a un tiempo reconocimiento y redistribución. Es desde este lugar que nos posicionamos entonces para la construcción de materiales alternativos para la enseñanza del inglés en nuestras aulas con un enfoque de género.

Aurelia García propone en *Canción para un niño en la calle* un una reflexión sobre el lugar social del saber y del rol del profesor. Este capítulo describe el diseño, la implementación y la justificación desde algunos autores y categorías conceptuales de un diseño de tareas llevado a cabo con estudiantes de de 8vo año de la EGB3 del colegio de la UNLPam. Los contenidos conceptuales que marcaba el programa por el mes de mayo del 2010 señalaban: Tiempo verbal Presente Simple en todas sus formas. Frases y palabras interrogativas. Preposiciones de lugar. Verbo modálico CAN para expresar habilidad entre otros. Enmarcan esta tarea la perspectiva vincular y política que ubica a la comprensión y al significado del otro en el centro de la formación escolar.

Como Propuesta alternativa de currículo integrado con nuevas tecnologías, Carolina Frank. Aurelia García y Graciela Di Franco *I´m from toay: el blog como propuesta de curriculum integrado* El trabajo propone compartir el análisis y reflexión acerca de una propuesta de enseñanza de Inglés en el único 7º año (Unidad Educativa Nº 28) en la localidad de Toay durante todo el ciclo lectivo 2009. El currículo prescripto prevé para ese año la

enseñanza de los siguientes contenidos: verbo ser o estar- verbo tener- noción de existencia (there is/ there are) y diferente áreas lexicales: la familia- la casa- lugares públicos- profesiones.

La propuesta avanza en la formación del profesor para la negociación de los contenidos, la relación entre los contenidos práctico y teórico de los docentes y orientado a la investigación. Esto requiere de un profesor con una fuerte formación docente y disciplinar, que pueda hacer una mirada política sobre las prácticas de educar, aprovechando los espacios que puede utilizar y decide provecharlos para convertirse, junto a sus colegas, en intérprete del proyecto curricular.

En *Críticos y Creativos en el Aula de Lengua Extranjera*, Graciela B. Pascual, Clementina I. Alba y Ana Gómez García ofrecen diseño de materiales alternativos al libro de texto buscando articular un trabajo entre la escolaridad secundaria y la formación universitaria

Al alejarnos de la dependencia prescriptiva y ciega del libro y plantear tareas en contextos más reales para los alumnos, se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el uso de la imaginación y la comunicación significativa, partiendo de un enfoque también crítico y creativo por parte del docente. Para ello, se busca promover la participación alerta de los alumnos en la lectura de cuentos cortos en inglés de los que se deriva la discusión de problemáticas que los alumnos pueden comprender y asumir como propias.

Norma Di Franco, Noel Uribe y Leo Maier; Cristian Glusko; Claudia Gentile y María Graciela Di Franco plantean en *Para no vivir en una burbuj* una experiencia en este caso está focalizada en áreas de Física y Matemática, vinculadas a conceptualizaciones acerca de la tensión superficial, las superficies minimales y los caminos de recorridos mínimos, en una propuesta de trabajo con burbujas y pompas de jabón, que ensayamos inicialmente en aulas de secundario, y de las que recuperamos el especial interés generado en los estudiantes. Las películas jabonosas o las superficies minimales no constituyen contenidos que se correspondan directamente con prescripciones curriculares en ningún nivel de la educación institucionalizada en los que los presentamos. Este es, también, un desafío para nuestro grupo, poder poner en valor y en discusión, en las instituciones, saberes con fuertes vinculaciones pero, en principio, no considerados entre los saberes escolares oficialmente propuestos.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO I

LAS AYUDANTÍAS COMO REFLEXIÓN DEL CURRICULUM REAL

Graciela Di Franco
Silvia Siderac
Norma Di Franco

Investigación curricular y formación

La investigación educativa que promovemos tiene por sentido fortalecer una formación docente que pueda comprender lo que sucede en las escuelas para poder intervenir, especialmente poniendo en cuestión esas explicaciones de la cultura que se presentan como naturales, y de único sentido. Parar llevar adelante esta formación pusimos en marcha en la década de los noventa, una innovación a través de la investigación acción, el Proyecto Ayudantías, que adelanta la inmersión de los estudiantes del profesorado en la realidad de su campo profesional, a la vez que se concreta la transformación del enfoque epistemológico vigente, convirtiendo en praxis el encuentro entre la teoría y la práctica. La hipótesis provisional que orienta nuestra tarea entiende que la visión epistemológica de la actual formación docente con énfasis en la formación teórica determina una práctica docente acrítica, de alto sufrimiento institucional, donde los docentes parecen desintrumentalizados para comprender la cultura escolar y para poder intervenir a favor del aprendizaje de los sujetos en formación. Predominan esquemas de acción que se alejan de un currículum pensado en los intereses de los menos favorecidos, de la escolaridad común, la participación y la construcción histórica de la igualdad como nos recuerdan Apple y Beane (2000).

Nos interesa recuperar que

"Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente

ISBN 978-950-863-164-0

son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero" (Edelstein y Coria, 1996 : 24)

Las Ayudantías constituyen un espacio institucional donde se activan esquemas de acción, que se constituyen en dispositivos de formación y reflexión capaces de identificar restricciones culturales y encaminar acciones tendientes a devolver a los sujetos el protagonismo de la educación ciudadana.

Las ayudantías se desarrollan en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyadas en tradiciones históricas institucionales en las que se propone el análisis de las acciones que ofrecen estabilidad y otras que generan resistencia al cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de acción con características distintivas imposibles de comprender sino en la práctica. Uno de los aspectos más fuertes en este análisis lo constituyen las decisiones curriculares y el lugar del saber, dado que

"que la educación como ciencia se centra en cuestiones sobre la forma en que transmitimos el conocimientos, como educamos. El estudio del concepto de currículum implica una investigación, no sólo de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión, sino también los fines que subyacen detrás de esta transmisión del conocimiento. Por ende, la teoría curricular implica los conceptos y las relaciones entre ellos, que explican cómo se seleccionan y se organiza el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje" Lundgren, 1992:11

Este es el argumento político que nos permite hablar de distintos tipos de currículas: prescripto, real, oculto, nulo, integrado, yuxtapuesto. También nos permite entender los distintos niveles de decisión curricular: nacional, jusdiccional institucional y áulico.

La investigación focaliza los distintos diseños curriculares particulamente informados por intereses técnicos, prácticos y críticos. Esta primera mirada nos permitirá discriminar sobre el rol de los contenidos, la concepción de la tarea docente, el significado de la evaluación y la vinculación entre teoría y práctica en cada uno de ellos.

Tanto los distintos currícula y formatos, los niveles decisionales y las prácticas educativas que de ellos se derivan son motivo de análisis así como las actividades de enseñanza, aprendizaje y los libros de texto, los manuales, y su vinculación con los saberes

ISBN 978-950-863-164-0

socialmente significativos seleccionados a través de los CBC de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal, ámbitos de la inserción profesional e nuestro alumnos.

Esta mirada política de la formación se centra en dos ejes: la relación sociedad-educación y la relación entre nuestras ideas y nuestras prácticas como contexto de comprensión del curriculum enseñado, real que se organiza en una escuela –que en palabras de Pérez Gómez- es cruzada por distintas culturas. Entender la cultura escolar como cruce de culturas da cuenta que las distintas culturas impregnan el sentido de los intercambios, el valor de las construcciones simbólicas que allí se producen. El análisis de cada una facilita la indagación y la comprensión de la complejidad de los fenómenos explícitos y latentes que configuran la vida en las aulas. Este enfoque concibe a la escuela como espacio ecológico de vivencia cultural en el que intersectan la cultura social, critica, experiencial, institucional y académica. Y es en ese espacio en que investigación curricular y profesionalidad se entrecruzan.

Lo que requiere enmarcar la formación en el ámbito de la teoría y práctica educativa. La profesionalización deja un lugar destacado a la construcción de la autonomía profesional que individual y cooperativamente requiere capacidad para la deliberación y el autogobierno. Nuestra formación de profesores persigue esta autonomía. Para iniciar a nuestros alumnos en esta formación que busca articular teoría y practica se organiza un sistema de Ayudantías que ubica a las estudiantes del 2° del profesorado en el aula a trabajar con egresados de la casa a fin de comprender el currículum enseñado.

El currículum enseñado

A la luz de estas categorías teóricas iniciamos las ayudantías indagando acerca del currículum vivido, del currículum enseñado, de ese currículum real que en palabras de G. Frigerio (1992) entrelaza al Currículum Prescrito ("la propuesta oficial, escrita y explícita"), con la propuesta editorial (es la mediación que se materializa generalmente en los libros de texto, y responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito) y con la cultura pedagógica de los actores involucrados (principios internalizados por los actores a partir de su propia formación, principios pedagógicos en estado práctico). Envuelve a este proceso el currículum oculto.

Partimos de entender que

"El currículum puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular de imponer un determinado recorte de saberes y un

ISBN 978-950-863-164-0

determinado reparto de conocimientos dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento" (Frigerio, 1998:23)

Las ayudantías se centran en la búsqueda de comprensión de ese currículum real, enseñando, dando significado y sentido a las herramientas analíticas que provee la formación docente. Es en este sentido que confiamos en que los alumnos de los profesorados puedan entender lo que sucede en el aula a través de esta posibilidad de ser ayudante de un profesor. En este vínculo podrá analizar los contenidos que se enseñan, cómo se seleccionan y organizan, que actividades se diseñan para su enseñanza, las relaciones que se establecen con el currículum institucional, el acceso al conocimiento de los alumnos, la vinculación de la cultura académica con la cultura experiencial, el lugar de la evaluación, la relación entre la teoría y la práctica, el rol de los libros de texto, interpretar la decisiones que se toman en el aula; intervenir de distintos modos en las tareas del aula; entender al profesor como interprete del currículum y diseñar una propuesta de enseñaza coherente con las condiciones de estadía en la escuela que no desconozcan la mirada política de la asignatura currículum.

"El currículum es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es en definitiva, el mejor medio para que el profesor en cuanto tal, pueda aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso que el de otros"

Esta sugerencia de Stenhouse (1989) nos permite triangular las acciones analizadas para comprender qué pasa en el aula e intervenir.

El equipo de trabajo en las Ayudantías

Se articulan para esta tarea:

a.- Profesores y Docentes Auxiliares de Formación Docente de la cátedra Currículum

b.- Profesores y alumnos de Unidades Educativas y Polimodales de la ciudad.

c.- Alumnos de todos los Profesorados que atiende el Departamento de Formación Docente.

En la particularidad de cada experiencia hay quienes tuvieron la posibilidad de acompañar grupos, hacer explicaciones a algún alumno con dificultad hasta preparar y llevar adelante un práctico, un teórico planeado con el profesor a cargo del espacio curricular.

ISBN 978-950-863-164-0

La cátedra Currículum mantiene un encuentro semanal de intercambios de experiencias, relatos, puntos de vista que genera discusiones epistemológicas, didácticas y políticas acerca del conocimiento a enseñar, la exclusión, pobreza, violencia, soledad de los profesores, entre otras. Se pone en tela de juicio la cultura institucional: la observación de conductas de los alumnos, la selección de los contenidos, el porqué y para qué de esa selección, el uso del libro de textos, la función sostén del profesor, el lugar de las cultura social en la organización de la tarea, la fragmentación del saber, de los espacios curriculares y de las tareas de los profesores, el sentido de la evaluación.

Las ayudantías triangulan tareas de *Iniciación en el aula* dado que los alumnos que participan son de segundo año de los respectivos planes de estudios (en la mayoría de los casos es su primer ingreso a la escuela "desde otro lugar"); la *Iniciación en la investigación*: los alumnos llevan un diario del profesor que a modo de cuaderno de campo va registrando de cada encuentro imágenes, sensaciones, así como contenidos y actividades. Este diario, junto a otros elementos de análisis (carpetas de los alumnos, planificaciones, carpeta del profesor, CBC, encuesta de opinión a los alumnos de 3° ciclo y polimodal) permiten organizar un Informe Retrospectivo que reconstruye las tareas de ayudantías desde la teoría y la práctica y la Acreditación de la asignatura Currículum dado que este informe se constituye parcial para la evaluación final de la asignatura.

Vivencias de los Ayudantes:

a) respecto al encuentro con el aula

Hay en los inicios de los cuadernos de campo descripciones físicas, horarios, ubicaciones, esos elementos que nos "han enseñado a mirar" y que el currículum oculto nos permite analizar como desde allí se invisibiliza el poder real.

Muy rápidamente los ayudantes dan cuenta de sus expectativas iniciales: desafío y nervios. Se cruza el temor y el deseo de ayudar. Ayuda que tranquiliza por que se hace desde la mano el profesor de la asignatura y desde la cátedra de la universidad.

> *"Hoy, por primera vez voy a trabajar a una escuela. Estoy muy nerviosa, pero tengo muchísimas expectativas de poder comunicarme con los chicos y poder ayudar..... (...)"*
> *"Segundo día de clase: los nervios han desaparecido por completo. Desde que entré me acerqué espontáneamente a un grupo que estaba hacia el fondo del aula intentando*

ISBN 978-950-863-164-0

hacer una actividad y me consultaron como a la profesora. Elegí las palabras, busqué ejemplos, y me entendieron" (Cuaderno de campo SG Letras)

"El encuentro inicial fue en la casa de la profesora, le comenté acerca de mi formación, de la asignatura Currículum, además de mis temores y deseos de ayudarle. Empezamos a hablar de la enseñanza hoy en día, a presentarme cada curso y los temas que estaba dando. Noté una persona muy cálida, con tareas bien organizadas, me gustaron los cuentos seleccionados para trabajar narrativa. Me invitó a sumarme a medida que me fuera sintiendo cómoda en todas la tarea planeadas y que le gustaría que yo me animara a encaminar alguna tarea nueva" (Cuaderno de campo NE. Letras)

"Cuando la profesora de Currículum nos propuso ir a las aulas creí que jamás me encontraría en esa situación y vivir mi primera experiencia ante los alumnos. No dudé ni un segundo en elegir la actividad, creo que sería la oportunidad ideal para tener nuestro primer acercamiento en las aulas estando recién en segundo año de la carrera. Llego el día, mis expectativas eran muy buenas y el apoyo de la profesora y directora de la institución nos abrieron las puertas para iniciar nuestra actividad". (Cuaderno de Campo LC. Historia. Polimodal)

"Comienzo con ansiedad y miedo, mi formación ha sido excesivamente teórica" (Cuaderno de campo AT. Inglés Polimodal)

b) respecto a las tareas de enseñanza

"diariamente ayudaba a los chicos con cualquiera de los conflictos cognitivos que se presentaran: los mas comunes era no saber el significado de ciertas palabras o dudas con respecto a las preposiciones. En el primero trataba que ellos mismos descubrieran la respuesta mediante la referencia al contexto, co-texto y paratexto y, en el segundo se las hacía buscar en el diccionario. Participé como juez de un simulacro de un juicio, en el cual hice preguntas orales para que abogados y defendidos respondieran, haciendo uso formal del leguaje, con previa comprensión lectora de contratos de compra de productos disfuncionales que llevaron a dicha demanda. La profesora me propuso además la preparación de clases" (Cuaderno de Campo de MI. Ingles avanzado Polimodal)

c) respecto al enfoque cultural del currículum se analiza:

ISBN 978-950-863-164-0

- Contenidos que se enseñan, tanto la estructura semántica como sintáctica del saber
- Criterios de selección y organización de los contenidos (sea institucional como personal)
- Relación de los contenidos enseñados y los Contenidos Básicos Comunes de la Jurisdicción buscando niveles de articulación, fragmentación, recurrencia, etc.
- Interacciones que se generan en el aula que permiten analizar el vínculo, liderazgo y obstáculos epistemológicos que obstruyen el aprendizaje
- Actividades diseñadas para la enseñanza: de memorización, de rutina o procedimiento, de comprensión, de opinión.
- Las relaciones que se establecen con el currículum institucional, notas de la cultura social en tanto cultura dominante de la época (economía de libre mercado; mundialización de la economía, revolución electrónica) e institucional (conjuntos de significados y comportamientos que tiene la escuela. Códigos, rituales y valores que potencian u obstaculizan la tarea docente, ubican la Política educativa; la cultura docente y la profesionalidad)

- El rol de los libros de texto, el uso de materiales alternativos,
- Autonomía del profesor frente al currículum prescripto y editorial
- Diseño de materiales educativos de los docentes
- Propuestas de diseño de materiales acorde a la mirada política de la formación.

d) respecto a la práctica

> *"Creo que fue una experiencia muy fructífera ya que nos hizo no sólo analizar el rol docente, sino que nos cedió espacio y tiempo para ponernos en ese rol e interpretar la practica desde nuestra propia experiencia. Hicimos aprendizaje relevante de la formación docente ya que con las categorías teóricas entendidos, explicamos e intervinimos en la práctica. Sería una experiencia digna de ser aplicada como espacio de formación permanente*" (Cuaderno Campo de MI. Inglés avanzado Polimodal)

Vivencias de los profesores de 3ª ciclo y Polimodal:

Estas opiniones fueron recogidas a través de entrevistas informales con la Profesora a Cargo de Currículum. Algunos profesores adjuntaron un informe por escrito respecto al relato de las experiencias y los beneficios aportados con ayudantes en el aula. Las evaluaciones que remiten los profesores de EGB y Polimodal dan cuenta de:

ISBN 978-950-863-164-0

"Pudimos preparar tareas que estando sola se me dificultaba. Un ejemplo particular: las salidas a campo he tenido que suspenderlas. Pues bien, esta vez con la ayuda de las estudiantes de la universidad pudimos juntas planear el recorrido, hacer un diagnósticos de ideas previas, anticipar actividades previas, durante y posteriores al circuito. Fuentes, materiales, entrevistas, pudieron concretarse en una verdadera tarea de equipo docente" (CN Geografía)

"La intervención de las ayudantes me devolvió la confianza de enseñar de otro modo: volví al laboratorio con experiencias" (LG Biología)

"Intercambiamos información, puntos de vista, bibliografía respecto a la disciplina en relación a nuevos materiales de las cursadas universitarias. (HO Historia)

"Los alumnos las llamaban indistintamente-profesores o ayudantes- para consultar dudas, analizar errores" (AG Inglés)

"No nos sentimos observadas y evaluadas sino acompañadas en el trabajo con los alumnos" (MJB Letras)

"Creo que sería una experiencia muy valiosa y positiva (para alumnos, docentes y ayudantes) si se extendiera el tiempo a un cuatrimestre, por ejemplo. He tenido ayudantes en dos de las instituciones en las que trabajo y las experiencias ha sido diferentes: en una (Unidad educativa Nª 4) observaron cómo se trabajaba, tuvieron acceso a los trabajos de los alumnos, pudieron leerlos, corregirlos, ayudarlos con las dificultades allí presentadas. En la otra institución (Unidad educativa Nª 7) hicieron asistencia personalizada, "cuerpo a cuerpo" por la realidad que se vive en la escuelas periféricas. Allí yo no hubiera podido sola con 14 alumnos. Las he invitados a todas a seguir hasta fin de año". (MS. Letras)

"Destaco el desenvolvimiento de las alumnas quienes demostraron en todo momento predisposición para colaborar con la docente responsable. Excelente trato con los alumnos con quienes lograron una muy buena comunicación. Sirvieron de ayuda y apoyo en el proceso de aprendizaje permitiendo que una atención más personalizada

ISBN 978-950-863-164-0

llegara a mayor cantidad de alumnos". (IA. Matemática Maestra de un 3º Ciclo Ruralizado)

Vivencia de los alumnos de 3º ciclo y Polimodal

"N. ayudo a la profesora y a nosotros Y creo que ella también recibió ayuda porque cuando enseñe en alguna escuela habrá podido advertir cómo actuar, trabajar y ayudar a sus propios alumnos" (Encuestas de opinión 2 II Colegio MB. Lengua)

"nos ayuda a entender, a estudiar, aclara dudas, dedican más tiempo en las explicaciones"
(Encuestas de opinión 8 V Unidad Educativa Nº 3 Inglés)

"Me ayudó porque el profesor solo no da a vasto con todos, nos sacaba dudas, ayudaba en la producción de los trabajos, a comprender, nos volvía a explicar, como conoce mucho la materia pudo ayudarnos cuando no sabíamos qué hacer o por donde empezar, cuando no entendía una cosa de planilla de cálculos o word volvía a explicarlo, a buscar ejemplos. Sugiero que vengan más ayudantes porque facilita las clases, se preocupan mucho, el curso al entender mejora su comportamiento. Tendrían que estar en todas las clases de todas las materias." (Encuesta de Opinión 1ª Polimodal EPET Computación)

Vivencia del equipo de Cátedra de Currículum

El equipo de cátedra se ha visto fuertemente fortalecido con la tarea de ayudantías. El contacto con el currículum real ha generado nuevos cuestionamientos y respuestas respecto a obligarnos a tener claro acerca de qué enseñar, porqué hacerlo y quién se beneficia con lo enseñado. Se ha resignificado el lugar de la biografía escolar, el currículum oculto, la fragmentación de saberes, la reforma educativa, la exclusión social al conocimiento aunque haya "inclusión a la escuela". Las ayudantías se instalan como estrategia permanente de formación de la cátedra.

A modo de cierre

ISBN 978-950-863-164-0

En la formación de grado nuestros alumnos abordan su práctica varios años después de su formación teórica, suponiendo que esa contigüidad implica transferencia y que ese traspaso explica y resuelve la práctica educativa. La idea que tomamos como eje de análisis que la práctica se aprende, se interpreta, se ilumina desde la teoría y se reflexiona.

La primera necesidad que plantea esta formación es la de abandonar a la teoría y a la práctica como posiciones epistémicas dicotómicas. Por eso nuestro esfuerzo por contextualizar esta formación para ver que hacen los docentes cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les plantean en el trabajo cotidiano. La teoría, en contraposición es vista como lo universal, es lo que elaboran los especialistas a partir de la investigación. La tendencia a considerar la teoría de la educación como algo distinto a la práctica de la educación ha aumenta la brecha en la comprensión de la cultura escolar.

"Un medio para resolver este punto es pensar acerca de la práctica como algo construido. Más que una "actividad", puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entendérsela más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente "hacer". No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente algo subjetivo (asunto de las perspectivas y auto-comprensiones de los practicantes); es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia y la tradición, lo mismo que por la ideología". Kemmis, S. (1990:16)

Buscando entender la idea de la práctica construida, se ha organizado un sistema de Ayudantías que tiene en cuenta a la escuela como vivencia ecológica de formación.
Fundamentalmente, les ha permitido a los estudiantes de los profesorados confirmar el deseo por las tareas en enseñar, resignificando la elección profesional por la docencia y en la mayoría de los casos se ha constituido en el primer encuentro de la formación docente con el aula. Han enfatizado el desafío de poder intervenir tanto en una consulta como en el diseño de tareas así como la responsabilidad en el acompañamiento de alumnos o de grupos de alumnos.

De las entrevistas informales promovidas con los profesores que recibieron a los ayudantes puede colegirse que han preparado reuniones para actualizar el planeamiento del espacio curricular, provisto los materiales, planificaciones, bibliografías. Han considerado que es una experiencia útil para los estudiantes de los profesorados de vincularse con el espacio de la práctica; para los estudiantes de Tercer Ciclo de EGB y Polimodal porque en más de un caso

ISBN 978-950-863-164-0

se encontraban con dos "profesores" en el aula para atender sus preguntas y para los docentes porque hubo tareas de ayuda, de corrección, de diálogo y en algunos casos de posibilidad de organizar tareas que solo no hacia (prácticas, laboratorios, salidas, entrevistas, etc.)

Bibliografía:

FRIGERIO, G. (Comp.). 1998. El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GRUNDY, S. 1991. Producto o Praxis del currículum. Madrid, Morata.

GOODSON. I. 2003. Estudio del currículum. Casos y métodos. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

GVIRTZ, S Y M. PALAMIDESI. 2002. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

GVIRTZ, S. (comp.) 2000. Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires. Ediciones Santillana.

HARGREAVES, A. (comp.) 2003. Replantear el cambio educativo. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

KEMMIS, S. 1988. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

LANDER, E. 2003. La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO-UNESCO.

LUNGREN. U. 1992. Teoría del currículum y escolarización. Madrid, Morata.

MK KERNAN, J. 1999.Investigación y currículum. Madrid, Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata

STENHOUSE, L. (1989) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

TERIGI, F. 1999. Currículo. Buenos Aires, Santillana.

TORRES SANTOME, J. 1991. El Currículum Oculto. Madrid. Morata.

TORRES SANTOME, J. 2001. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.

Diseños Curriculares Provinciales para el 3º Ciclo EGB y para el Nivel Polimodal, según el área de especialidad.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO II

DIVERSIDAD CULTURAL INGENUA, JUSTICIA CURRICULAR DISCURSIVA

Graciela Di Franco
Norma Di Franco
Silvia Siderac

Introducción:

El mandato político que orienta esta investigación está fuertemente centrado en formar profesores que potencien su autonomía frente al currículum, ubicándolos como intérpretes críticos del proyecto cultural. En este capítulo analizaremos la experiencia que alumnos de la asignatura Currículum de la Facultad de Ciencias Humanas realizaron como ayudantes de cátedra en escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa. La investigación, de carácter cualitativo, fue realizada a la luz de categorías teóricas que nos permitieron dilucidar de qué modo fueron abordadas las voces usualmente desoídas del currículum escolar y la consecuente justicia/injusticia curricular subyacente.

Las prácticas educativas como instrumentos políticos

Currículum es una asignatura que integra los Planes de Estudios de la Formación Docente de los profesorados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Se trata de los Profesorados en Letras; Inglés; Historia; Geografía; Matemáticas; Física; Química y Computación. La asignatura está profundamente centrada en una perspectiva política de la educación y de la formación de los profesores, entendiendo a la enseñanza como una práctica humana y social que compromete moralmente a quien la realiza (Contreras, 1991) lo cual exige –al decir de Paulo Freire (1997) preparación científica, rigurosidad ética y coherencia política. Desde esa concepción nos preguntamos cuáles son los saberes necesarios para una práctica educativa comprometida y crítica, que trabaje por la inclusión de los sujetos al sistema y al conocimiento.

ISBN 978-950-863-164-0

La cátedra toma el doble problema de las relaciones entre educación y sociedad y las relaciones entre teoría y práctica (Kemmis, 1988), en contextos institucionales situados, con los sujetos involucrados en las prácticas curriculares.

Para el ordenamiento comprensivo de los contenidos y la cursada, el trabajo se aborda desde cuatro ejes interrelacionados. La relación sociedad-educación (Eje I) implica que el currículum forma parte de un proyecto de distribución cultural y explicita un mandato político en un momento histórico, cultural, social concreto. Ello nos remite a los procesos de selección, organización y distribución social de los conocimientos que se valoran y constituyen distintos códigos curriculares.

El Eje II se aboca a la relación entre nuestras ideas y la práctica curricular, refiere a que optamos por una formación que articule en praxis a la teoría y a la práctica, alejados de concepciones que confían sólo en la teoría que es transferida linealmente a la práctica o en una práctica ciega que se sostiene desde la ingenuidad y la no reflexión. Creemos que es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material. El currículum se abre así, como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad y el interés por su tratamiento se basa en las articulaciones que le dan sentido.

En el Eje III Currículum focaliza esas articulaciones así como la importancia política del conocimiento que circula al interior de la cultura escolar, entendida como un entrecruzamiento de culturas (Cultura Social; Cultura Crítica; Cultura Institucional; Cultura Experiencial y Cultura Académica).

La autonomía del profesor frente al currículum, desarrollada en el Eje IV ubica a los alumnos como intérpretes críticos del proyecto cultural, a través del trabajo cooperativo y articulando en una praxis la formación de sujetos autónomos comprometidos con el bien común.

Cada uno de los ejes previstos es abordado desde la concepción política que sostiene al saber construido en la interacción entre teoría y práctica educativa. Es por ello que para comprender ese Currículum Real (Frigerio1993) los alumnos se desempeñan como Ayudantes de profesores –según la especialidad de cada profesorado- en las distintas disciplinas de 3° Ciclo de EGB y Polimodal en escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa. Los alumnos se insertan activamente durante todo el cuatrimestre que dura la cursada de Currículum en un aula para acompañar al docente titular de ese curso en su labor docente. A partir de las ayudantías se busca comprender las prácticas curriculares, -que en tanto prácticas sociales histórica y

ISBN 978-950-863-164-0

políticamente construidas- no pueden ser entendidas sino críticamente. En este proceso de comprensión reflexiva del currículum en acción los estudiantes realizan diferentes tareas – siempre bajo la autoridad y acompañamiento del docente a cargo. Planifican actividades, realizan búsquedas de material bibliográfico, elaboran consignas, contribuyen con correcciones, diseñan materiales, dan función sostén a grupos de alumnos, realizan explicaciones personales, etc.

Estas disposiciones y oportunidades implicarían –en palabras de Apple y Beane-

> *"dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes."* (2000:24)

Para ello se pone fuerte énfasis en que es necesario comprender que la escuela ha sido un lugar de lucha permanente donde distintos grupos sociales han pugnado por imponer sus propósitos. De uno de esos lugares de lucha da cuenta la Sociología del Currículum, afirmando que lejos de ser un producto técnicamente racional y neutro, sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede analizarse como portador y distribuidor de prioridades sociales. El currículum funciona como un identificador y como dispositivo de diferenciación social. Desde su mandato fundacional junto al poder para designar lo que se incluía en las aulas, surge un nuevo poder: el de poder diferenciar qué es lo que quedaba excluido de él.

Este estigma de su origen se mantiene vigente en la actualidad y -al decir de autores contemporáneos- el Currículum es:

> *"un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma regular de imponer un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento"* (Frigerio, 1993:23)

Este sistema de pensamiento se consolida a través de un currículum "latente, no explícito, no escrito" (Dreeben 1985); "oculto" (Jackson 1991); sostenido en "pedagogías visibles e invisibles" (Berstein 1993), protegido en la formación de un "hábitus" (Bourdieu 1991); que establece el saber con permanencia, provocando "efectos colaterales" (Dewey 1992). Todos los autores coinciden en que a lo que este currículum aspira es a la modelización de la personalidad de los sujetos haciendo predecibles sus conductas, de manera que la predicción asegure el control. Así, en poco tiempo la ideología logra la estabilidad a través de la

ISBN 978-950-863-164-0

pertenencia a la cultura escolar y la naturalización de los procesos que allí se producen, asegurándose una enseñanza tácita de normas sociales y económicas para ser útiles en un orden socioeconómico complejo y estratificado.

Al respecto Michael W. Apple y James A. Beane (2000) advierten:

> *"Como parte de las antiguas tradiciones y las estructuras profundas los centros educativos, también ofrecen enseñanzas muy efectivas sobre qué valora la escuela y a quién. Por esta razón, constituyen una especie de currículum "oculto" por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. Democratizar estas estructuras y procesos es un aspecto crucial de las escuelas"* (Apple y Beane 2000: 45)

Siguiendo a estos autores –entendiendo que democracia implica el consentimiento informado de las personas-, un currículum democrático brindaría acceso a un gran cúmulo de información y además, otorgaría el derecho a aquellos que piensan diferente, a ser escuchados. Los docentes de una sociedad democrática tendrían la obligación entonces, de ayudar a sus alumnos a buscar entre las diferentes posturas y a encontrar y expresar las propias. Explicitan sin embargo, que lamentablemente los centros de enseñanza se desentienden permanentemente de esta obligación con diferentes estrategias. En primer lugar, reducen los contenidos de la enseñanza a lo que está prescripto en el currículum oficial o de "posición social alta" que la cultura dominante produce o apoya (Apple, 1993). En segundo término, silencian las voces de quienes quedan fuera de la cultura dominante, en especial, las mujeres, las personas de color y los jóvenes.

El nuevo encuadre legal: el "Discurso Oficial"

> *En una sociedad justa, las libertades básicas se dan por garantizadas, y los derechos, asegurados por la justicia, no están sujetos al regateo político ni al cálculo de intereses sociales.* (Rawls 1982)

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, se fundamenta y sostiene en diez principios que regulan las prescripciones y el sentido de la política educativa:

1. Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo: para ellos se organiza una estructura unificada para todo el país; la obligatoriedad de la Educación Secundaria; universalizar la Educación Inicial; dar oportunidad a aquellos que no

ISBN 978-950-863-164-0

completaron escolaridad obligatoria para que la finalicen con programas especiales y la igualdad en el acceso y permanencia a personas con necesidades educativas especiales.

2. La buena calidad de la educación es un derecho de todos: se busca calidad e igualdad de los aprendizajes. Esta buena calidad implica: renovar periódicamente los contenidos; formación integral; recuperar la centralidad del aprendizaje y garantizar el acceso a por lo menos una Segunda Lengua.
3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura.
4. Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida
5. Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos.
6. El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera.
7. Garantizar el derecho de los alumnos a tener escuela en condiciones materiales dignas.
8. Garantizar el derecho de todos a participar del desafío educativo.
9. Garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información.
10. Poner el gobierno la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos.

Una vez más, la inserción de los alumnos en las aulas de las escuelas públicas de nuestra ciudad nos ha permitido poner en tela de juicio los discursos oficiales donde las leyes parecieran prescribir condiciones y situaciones ideales que lejos están de plasmarse en la realidad. Para Apple y Beane (2000) lo más problemático es que habitualmente las escuelas enseñan este "conocimiento oficial" otorgándole caracteres de "verdad" que parecieran emerger de alguna "fuente inmutable o infalible". Quienes por el contrario proponemos pensar un currículum más participativo, que contemple al conocimiento como construcción social, elaborado y distribuido por personas con determinados valores e intereses y sesgos particulares, consideramos que es inevitable reconocer que el conocimiento estará siempre atravesado por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Es por ello que -en un currículum democrático- los estudiantes aprenderán a ser "intérpretes críticos" del currículum y consecuentemente, de su sociedad. Se les llevará permanentemente a habilitar el cuestionamiento frente a cada nuevo saber o punto de vista, -a que, en definitiva-,

> *"se pregunten siempre: ¿Quién dijo eso? ¿Por qué lo dijo? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿Quién se beneficia de lo que creamos y nos guiemos por ello?"* (Apple y Beane 2000:52)

ISBN 978-950-863-164-0

R. W. Connell (1997) en su obra Escuelas y Justicia Social sugiere analizar esta democratización del saber a partir de la concepción de justicia curricular a través de tres principios:

1. **"Los intereses de los menos favorecidos".** Los grandes filósofos han considerado siempre como uno de los principales ejes de la justicia, a la protección de los más necesitados. Así, John Rawls (1982) plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos "menos favorecidos" de la sociedad. Esto implica ni más ni menos que abordar los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos; las problemáticas del género desde el lugar de la mujer; las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde las perspectivas de los indígenas; la sexualidad desde la posición de los homosexuales, etc.

El autor aclara, no obstante, que para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos, ya que si bien éstos son seductores en el tratamiento de las problemáticas particulares, no modifican el currículum hegemónico en vigor. La justicia social estaría contemplada si se reconstruye la corriente principal, encarnando los intereses de los menos favorecidos.

Nuestros alumnos de Currículum han percibido con preocupación esa no contemplación de los intereses de los más desfavorecidos en instancias tales como: selección de materiales inapropiados; alejamiento de la cultura experiencial; ausencia de rastreo de ideas previas; uso de códigos lingüísticos inaccesibles. Elementos todos estos que llevaban a la imposibilidad de comprensión.

> *"... no lo adaptaban a la situación de ellos, igual cuando trabajaban con el libro... los libros que trabajaban en la escuela, los que analizamos eran una vergüenza, promovían.. eran totalmente eurocéntricos"* (Laura, Prof. en Historia)

> *"...enseguida la profesora se levantó y empezó a hacer la corrección. Una pregunta la tuvieron todos mal pero nunca hubo ingreso de la palabra "había" en pasado y nadie supo como escribirla"* (Isaías, Prof. en Inglés)

> *"Fueron las dos horas de clase más aburridas que he tenido en los últimos cinco años, otra vez el mismo sistema de trabajo. "Fotocopias" que nada tienen que ver con los pensamientos de los chicos"* (Vanesa, Prof. en Inglés)

ISBN 978-950-863-164-0

"Dijo el tema y empezó la clase teórica, nunca les preguntó si conocían algo del tema o si se acordaban algo relacionado del año anterior. (Matías, Prof. en Historia)

2. Participación y escolarización común. Tal como puede observarse en las transcripciones de la LEN, el sistema educativo, señala estar preparando a los futuros ciudadanos para la participación democrática. Si esto fuera tomado con seriedad, debiera tener implicancias muy relevantes en el currículum, ya que la palabra "democracia" implica toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales en las que todos los ciudadanos tendrían, en principio, la misma voz. Ahora bien, para ser protagonistas en esa toma de decisiones es necesario tener conocimientos y habilidades (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos). En ese marco, no sería posible una democracia en la que algunos "ciudadanos" sólo reciben las decisiones que otros han tomado. Es esta la base entonces para que –como una cuestión de justicia social- se defienda la idea de un currículum común, con prácticas no jerarquizadas y de cooperación, donde no se promuevan ofertas que favorezcan a unos ciudadanos sobre otros. Se desestima cualquier currículum elaborados desde una única posición socialmente dominante y se promueve la idea de un currículum inclusivo que incluya y valore las experiencias de las mujeres en el mismo sentido que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos o a los obreros del mismo modo que a los profesionales liberales.

Las apreciaciones de los alumnos de Currículum respecto al incumplimiento de este principio de justicia curricular se focalizan en la desigualdad en la distribución del conocimiento. Plantean pérdida de horas de clase, tratamiento de un mismo contenido por largos lapsos de tiempo, ausencias reiteradas de los docentes en las escuelas periféricas de la ciudad en contraposición a las escuelas del centro. Es ilustrativo el ejemplo que señala que mientras en el Polimodal ZN. Al respecto un alumno de Historia señala:

"Mis compañeros que estaban haciendo la ayudantía en escuelas del centro llevaban 6 clases, yo todavía no había podido empezar porque la docente no iba, llovía o había Jornadas" (Matías, Prof. en Historia)

Otros casos similares explican:

"Hoy nos dijeron que no teníamos clases, la profesora estaba con licencia. Mañana tampoco va pero la semana que viene parece que va a venir una suplente" (Claudia, Prof. en Matemática)

ISBN 978-950-863-164-0

"El jueves miramos el libro de tema y hace tres meses que están con el Presente Simple, ahora entendemos por qué los chicos dicen que se aburren, además las fotocopias eran todas de completar" (Vanina, Prof. en Inglés)

Un estudiante de Computación advierte:

"Segundo día: la docente no se presentó por problemas particulares" – día 7/9
"(día 21/9) feriado"
"Hoy debido a que la docente tenía que transcurrir a otra escuela en la que trabaja, me quedé con los alumnos yo solo hasta que terminaron el módulo." (28/9: tercera clase)
"Una vez que llegué al colegio y entré en la dirección donde están las máquinas me sentí muy contento ya que vi a los alumnos trabajando igual en las máquinas - sin la presencia de la docente - que estaba en otro aula haciendo otras cosas." (5/10)
"Antes de que termine el módulo la docente se tuvo que retirar dejándome a cargo de los alumnos." (12/10)(Alexis, Prof. en computación)

3. La producción histórica de la igualdad. Para promover la ciudadanía crítica y participativa es fundamental advertir el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad, dado que tanto producción como reproducción son generadas en el mismo proceso histórico. Es importante entonces notar que la justicia curricular sería la estrategia para "producir" en el sistema educativo y que esto se vería reflejado en las relaciones sociales más igualitarias.

Visto entonces el lugar que ocupa el conocimiento escolar en la construcción de esta ciudadanía crítica fue central en nuestra cursada la pregunta permanente acerca de "qué enseño?"; "Por qué lo enseño?"; "¿A qué proyecto político responde?"; "¿Quién se beneficia con lo que enseño?". Es decir, trabajar en vigilancia epistemológica, política y ética sostenida para explicitar las concepciones ingenuas que han naturalizado modos de pensar hegemónicos. Son muy significativos entonces protocolos de los estudiantes de los profesorados que desenmascaran cuestiones políticas tan fuertes como:

"*La materia me sirvió, o me "alertó" con situaciones que muchas veces una las siente como naturales. Y esta idea de emancipar esa naturalización, descentrar el poder, encontrar o escuchar la propia voz, pensar crítica y reflexivamente, abre otra mirada más enriquecedora para intentar promoverla en nuestra propia práctica como docentes"*. (Rocío, Prof. en Biología)

ISBN 978-950-863-164-0

"Sin duda lo más importante es el obligarte a mirar las cosas desde otro ángulo, el alejarte, tomar distancia y revisar, lo digo, hago y escribo". (Omar, Prof. en Matemática)

"Como primer medida quiero rescatar la importancia de esta materia para ayudarnos a ver las culturas docentes a pensar una práctica diferente y desnaturalizar el mundo que nos rodea. A nivel personal tuvo mucha influencia esta materia en mis estructuras mentales, me ayudó a ver la enseñanza y el ámbito en el que se desarrolla de forma más crítica".(Marta, Prof. en Letras

"Fue la primera vez que a partir de una cátedra pudimos tener, en mi caso en particular, el primer contacto con el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Confirmé que en verdad me gusta la idea de ser docente, pararme frente a un curso y tener la posibilidad de formar ciudadanos críticos. Y además de ser una educadora, también tener la oportunidad de brindarle a los alumnos las herramientas y conocimientos necesarios para reflexionar, criticar y transformar la realidad que se les presenta". (Juan, Prof. en Historia)

Los "malentendidos" en el tratamiento de la diversidad

Cuando el tratamiento de la diversidad es un mero slogan que no contempla los principios de justicia curricular, sólo se da una legitimación arbitraria de determinada selección y tratamiento de los contenidos que responde a una visión del mundo, el conocimiento y la cultura que representan intereses hegemónicos.

Es interesante la diferenciación que hace Canclini (2004) entre un mundo "multicultural" con yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación, y otro mundo "intercultural" globalizado. Cuando se habla de concepciones multiculturales, afirma el autor, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación. Cuando se habla de "interculturalidad" se está remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan. Los dos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. En este intento de estudio lo que sugiere García Canclini es una reconceptualización, en lugar de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar

ISBN 978-950-863-164-0

atención a las mezclas y los malentendidos que vinculas a los grupos. Para entender a cada grupo hay que ver cómo éste se apropia y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos. Tampoco se trata de pasar de las diferencias a las fusiones como si las primeras dejaran de importar, es ver el modo en que las teorías de las diferencias necesitan articularse con otras concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión.

Las últimas Reformas Curriculares que tuvieron lugar en Argentina fueron insistentes en su discurso de inclusión y respeto por la diversidad. Sin embargo, la experiencia de nuestros alumnos de Currículum ha mostrado que las prácticas áulicas estaban mucho más cercanas a lo que García Canclini denominaría un "multiculturalismo acrítico" sólo basado en la diferenciación cultural apartada de las relaciones de poder,

> *"Las mujeres de los libros de texto son siempre rubias, bonitas y hacen compras, ninguna parece tener que trabajar y si no son secretarias o guías de turismo"* (Natacha, Prof. en Inglés)

> *"Un tema en geografía es la pobreza. Se la menciona, claro, como una situación socioeconómica por la cual algunas personas, no satisfacen sus necesidades. Pero no se menciona cuáles son las causas, cual es la responsabilidad de los actores sociales, el Estado, por ejemplo"* (Gustavo, Prof. en Geografía)

> *"Las sociedades de la revolución industrial alientan el progreso, nada se dice de la pobreza generada, las mujeres y niños muertos en trabajos de minas y fábricas textiles; ni de los primeros gremios, ni de sus luchas y resistencias"*.(Jorge, Prof. En Historia)

> *"El mundo rural que aparece en los textos, es un campo sembrado de las regiones más ricas con mayor tecnología. Lejos queda la propiedad y distribución de las tierras, los empleados rurales, las políticas crediticias. los agroquímicos y el deterioro del suelo, las pérdidas de capital, la concentración de capital en los en los pooles de siembra, el mercado internacional, etc"*. (Germán, Prof. en Geografía)

Conclusiones

Los cuatro ejes presentados sintéticamente al inicio de este trabajo nos ayudan a sostener un saber integrado que da sentido a las comprensiones y construcción del saber en el trabajo cooperativo y reflexivo de la clase. Paralelamente, el trabajo de las ayudantías permitió

ISBN 978-950-863-164-0

a los alumnos una interacción dialéctica permanente entre la teoría y la práctica. Se constituyó así una forma de interacción, de actuar con otros para construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social. La inserción en la escuela permitió que los estudiantes de currículum que se desempeñaron como ayudantes de cátedra pudieran vivenciar el Currículum Real.

El claro posicionamiento de la asignatura en el paradigma de las Pedagogías Críticas los llevó a comprender la praxis como una ciencia orientada por la libertad, la autonomía, la emancipación y la responsabilidad, pudiendo comprender la posibilidad emancipadora de la educación (Freire 1972), (Grundy (1991), Giroux (1990) al tiempo que ejercían un escrutinio crítico de la realidad áulica advirtiendo que no existen las casualidades ni el azar cuando hablamos de docencia, enseñanza o aprendizaje y que es precisamente esta práctica dialéctica y reflexiva la que permite a docentes y alumnos revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica.

Se ha puesto a su vez, especial énfasis en advertir que esta mirada se sostiene en la concepción política que vincula al conocimiento escolar con sociedades democráticas, tal como lo sostienen Michael W. Apple y James A. Beane (2000)

> *"Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia"*

Desde esta concepción de Escuela Democrática se trabajará en desocultar las relaciones y mecanismos de poder contribuyendo a que el docente pueda posicionarse como intérprete del currículum. La explicitación y conciencia crítica -por parte de los docentes- de las construcciones de poder hasta aquí mencionadas llevarían a comprender que a lo largo de la historia, el campo científico ha acumulado creencias, conocimientos y habilidades que ubican a los sujetos en dos posiciones: las de quienes detentan el saber y las de quienes aspiran a tenerlo. Estas tensiones son lo que Raymond Williams (1980) denominó "productos hegemónicos", son presiones específicas y cambiantes y jamás pueden ser individuales o pasivas sino que deben ser continuamente renovadas, recreadas, defendidas y modificadas. Por eso mismo, pueden ser también continuamente resistidas, limitadas y alteradas. Surge así la idea de contrahegemonía, ya que si bien la hegemonía siempre es dominante, nunca lo es de un modo total o exclusivo.

Finalmente, en las prácticas áulicas de los alumnos de Currículum la temática de la diversidad ha sido un gran ausente. Prácticamente no hay menciones que hagan referencias a lo que Jurjo Torres Santomé (1993) denomina "las voces desoídas". En los pocos protocolos que

ISBN 978-950-863-164-0

dan cuenta de ellas, el tratamiento acrítico de las diferencias que se ha realizado podría ser enmarcado dentro de lo que los autores mencionados anteriormente denominan "Multiculturalismo Acrítico". Se trata de una coexistencia híbrida de expresiones fragmentadas que al decir de autores como Grüner (2004), están manifestando la problemática opuesta al trato respetuoso de la interculturalidad, es decir, la presencia masiva y consolidada de un discurso que responde, legitima y fortalece los intereses hegemónicos imperantes desestimando las genuinas realidades de estos colectivos como un modo más de ejercer la "injusticia curricular".

Bibliografía

APPLE, M. Y BEANE, J. 2000. Escuelas democráticas. Ediciones Morata. Madrid.

BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

BOURDIEU, P. 1991. El sentido práctico. Taurus, Madrid.

CONNELL, R. 1997. Escuelas y justicia social. Madrid, Morata

CONTRERAS DOMINGO, José. 1991. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal.

DREEBEN, R. 1985. "El currículum no escrito y su relación con los valores" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

FREIRE, Paulo. 1997. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 2002 Cartas a quine pretende enseñar. México, Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (Comp.). 1993. El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GARCIA CANCLINI, N. 2004. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona Gedisa.

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

GRUNER (2004) "Prólogo" en ZIZEK, S. Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.

JACKSON, PHILIPS W. 1991. La vida en las aulas. Madrid. Morata.

GRUNDY, S. 1991. Producto o Praxis del currículum. Madrid, Morata.

KEMMIS, S. 1988. El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata

RAWLS; John (1982) Teoría de la Justicia. México; FCE.

ISBN 978-950-863-164-0

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.

WILLIAMS, R. 1980. Marxismo y literatura. Barcelona, Península.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS SITUADAS EN CONTEXTOS COMPLEJOS

María Graciela Di Franco
Mariela Lafi

La propuesta del proyecto de investigación sobre la formación docente se orienta a abordar la complejidad de las prácticas durante la formación docente y sus múltiples dimensiones, articulando la reflexión teórica, el sistema de ayudantías y el análisis del lugar que tienen esas prácticas en la formación de docentes, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores. Dicha propuesta se posiciona en las relaciones entre el saber práctico, la formación docente y su implicancia con la investigación educativa a partir de la producción de los conocimientos que en ella se generan. Consideramos la investigación de la práctica docente en contextos reales, arriesgados, complejos, de alto impacto, teniendo la investigación como base curricular y de enseñanza. Las ayudantías – prácticas de la formación docente en tanto que prácticas sociales (Langford, 1989, Edelstein, 2003) – serían el dispositivo que permita sucesivas estrategias de intervención educativa y la relación del sujeto con el conocimiento. Esta tarea requirió un abordaje epistemológico y repensar el concepto de práctica desde las relaciones de teoría-practica; la situacionalidad histórica; la vida cotidiana y las relaciones de poder y saber. Al respecto Violeta Guyot (2010) señala que el microespacio de la práctica educativa se inscribe en los espacios de la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y contextualizan las relaciones de dependencia y autonomía en las mismas. Es por ello que propone analizarlas desde dos grandes vías de abordaje para su análisis: la teoría epistemológica y las teorías de la subjetividad.

El presente trabajo pretende iniciar la reflexión a través de entrevistas que indagan acerca de qué saberes se construyen en el contexto de la formación del profesorado universitarios en inglés, con los alumnos y alumnas que cursan entre segundo y tercer año de la carrera y se desempeñan como ayudantes de profesores en cursos de educación general básica y polimodal en escuelas de la ciudad.

ISBN 978-950-863-164-0

Se procede primero a una lectura general de "barrido" del material recogido para luego, de acuerdo a la recurrencia de unidades semánticas, construir categorías de análisis. Para este trabajo nos hemos concentrado en la relación entre las materias del contexto académico de formación, especialmente en la relación entre la formación docente y la formación en la disciplina; en el sentido político de la formación y en la vinculación del contexto académico de formación y el contexto escolar.

El contexto académico: relación entre la formación en la disciplinas y formación pedagógica

Este eje nos permite analizar la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la formación de profesores universitarios. Es decir, el conjunto de significados cuyos aprendizajes se pretende provocar entre los jóvenes que se acercan al ámbito universitario del profesorado. Cumplirá la institución formadora su función educativa (Pérez Gómez, 1998) cuando estas elaboraciones simbólicas, desarrolladas institucionalmente, sirvan para que cada estudiante reconstruya su pensamiento y acción volviendo relevante al aprendizaje que allí construya.

Del análisis de las entrevistas surge con fuerza la idea de desvinculación entre las diferentes áreas de la formación. Si bien se hace referencia a acuerdos respecto a la no repetición de temáticas, los protocolos de los profesores denotan un marcado centramiento en la asignatura que se está enseñando (Siderac, 2007) y no en una mirada integrada y general del profesional que se está formando.

Dicen las Profesoras al respecto

> *...Bueno cada materia debe cubrir sus contenidos mínimos o básicos. En el caso de Gramática yo heredé el programa, el criterio de .....* (nombra a la profesora anterior) (PH)

> *...son acuerdos que son bastante históricos, hace mucho ya que hay estas pautas de cómo se organiza...no cómo se organiza sino qué temas y qué géneros discursivos, qué tipo de materiales y qué nivel.* (PI)
> *Creo que Lengua es muy relevante, el área fuerte, junto con Fonética y Gramática..(...)..porque las Literaturas son más para la formación personal*. (PH)

ISBN 978-950-863-164-0

(haciendo referencia a la Formación Docente) ...no hay contacto, son como dos mundos aparte. (PH)

...cada uno tiene su quintita armada y por ahí cuesta mucho desarmar las quintitas y articularlas con otras quintas porque no se hace a nivel perfil de egresado ...(...)...son más bien alumnos acostumbrados a pronunciar bien, pero no a reflexionar sobre cómo pueden transmitir el conocimiento. (PC)

Al respecto dicen las alumnas:

Hay que tener en cuenta otras cosas que en la carrera no te las enseñan. Acá te enseñan a 'hablar en Inglés', y a 'pronunciar bien' –que te quedes afónica en lo posible... 'que pronunciés bien tal cosa', 'que escribas bien tal otra', 'que no te pasés de palabras' (PM)

'Que entres al aula y estés todo el módulo hablando en Inglés'(PE)

Pero el sentido real es formar ciudadanos, que puedan usar inglés para hablar con los Ingleses o cuestionar sus argumentos –como diría Rigoberta Menchú... (PM)

Hay coincidencia en docentes y alumnos en las distancias que advierten en la formación. Brecha que si no puede discutirse, buscar puntos de contacto y rediseñar la trama de sentido restarán potencialidad política y académica a la formación. Y para pensar esta formación, hacemos nuestras las palabras de Tamarit quien centra su análisis en dos elementos que remiten a "poseer competencias profesionales específicas en materia de conocimientos disciplinarios y elementos técnico-pedagógicos; y en segundo lugar, alcanzar un conocimiento de mundo histórico-lo que ordinariamente llamamos realidad social- que le permita "situarse" a la vez como ciudadano y como docente". (Tamarit, 1999:146)

Es interesante señalar que la entrada de la mirada política crítica la ingresa una alumna que se pregunta acerca del sentido de la formación de los profesores. Esta mirada política nos permite señalar que cuanto más separados y encerrados se presenten los contenidos más fuertes serán sus límites y su aislamiento. –tal como lo argumenta Bernstein (1999). Esta clasificación fuerte crea identidad disciplinar fuerte, lealtad a la materia y el sentimiento de propiedad del conocimiento. La adquisición del conocimiento no es tanto un derecho como algo que debe ser ganado o trabajado y se promueve una organización jerárquica del conocimiento y reduce el

ISBN 978-950-863-164-0

poder sólo para quien ejerce la titularidad del discurso. La fragmentación del saber y la ingenuidad política en sostener sólo saberes instrumentales pone en riesgo la autonomía intelectual y ética de los estudiantes en la construcción de una ciudadanía académica y política.

La diferencia en el sentido de la formación traduce también una desvalorización de las materias pedagógicas respecto al "verdadero "sentido del profesor:

> *...porque es como que uno aprende inglés por acá y las materias de formación por otro lado, entonces se cree que las materias de formación no sirven porque no tienen nada que ver con el inglés porque se enseñan en castellano. Entonces yo pensaba que haremos en el momento de ir a la escuela a enseñar?* (PM).

Esta pregunta que se repite en varios alumnos deja en evidencia que en el transcurso de la mirada disciplinar, aparece pocas veces el contexto de la escuela. Analizar lo que en ella sucede, relacionar los contenidos disciplinares con la escuela, el vínculo de la cultura crítica con la cultura institucional no es frecuente.

> *Creo que la primera vez es en Práctica II, ¿no? empezás a ir a la escuela entonces ahí empezás a trabajar con cosas más... pero en la Práctica II, sería en 3er año...* (PM).

> *...que de la única forma de que nosotros lleguemos a una escuela es a través de estas materias que tuvimos, como currículum. Con la formación de ya sea Lengua Inglesa, Fonética Inglesa, es esto, se les da esto para que lleguen a esto como profesores, pero los 'profesores en contactos con otros alumnos en otras materias, nosotros nada que ver...*(PC).

> *Creo que la única alusión a la escuela es un texto perdido en el libro que vimos el año pasado. Era de una escuela cibernética, que no van a estar más los profesores, y el currículum va a ser cibernético. Habla de las tecnologías que se van a aplicar, 'incluso no va a hacer falta que los chicos vayan a la escuela...*(PE)

Énfasis en la formación disciplinar, fuerte fragmentación de los saberes, disociación con la formación docente y desaparición de la escuela como espacio de formación son las características del contexto de formación académica en las voces de estos estudiantes. El

ISBN 978-950-863-164-0

contacto con la escuela y los profesores de ingles "no tienen nada que ver". Allí comienza un desencuentro más –tal como señalas las estudiantes:

> *…yo creo que lo que nos enseñan es tan avanzado y tan complejo que para enseñar en un 7° no te sirve nada. Entonces llega ese momento y claro que te da miedo, porque qué vas a enseñar si todo lo que sabés vos no lo podés adaptar a lo que tenés que enseñar* (PM)

> *...y nos pasó que a lo mejor había alumnos que no sabían distinguir los pronombres personales... en un primer año de Polimodal Y le estaba explicando 'Presente Simple', y en un momento le digo ¿qué te parece que es esto, ¿es un sustantivo, es un verbo?, -'¿y qué es un sustantivo?', me dice. Cómo se resuelve esto?* (PC)

Las alumnas reconocen las fortalezas de la formación aunque los contenidos se presentan alejados de su propia cultura experiencial, de los alumnos de la escuela y del contexto institucional. Nadie puede enseñar lo que no sabe, diría Pablo Freire, pero eso no es suficiente. Se requiere "competencia científica, claridad política e integridad ética" (Freire, 2008:81).

Una tradición académica fuerte en la estructurara semántica y sintáctica de la disciplina (Pruzzo, 1999) logra egresados con muy buena formación a nivel de lengua. No obstante, al momento de entrevistar a profesores en ejercicio, en nuestras propias investigaciones (Di Franco, Siderac, Di Franco, 2006) y de visitar las escuela, el 80 % de los docentes organizan su tarea a partir del uso de los libros de texto. Las explicaciones de la cultura indican que así, por una cuestión de tiempo, al tener muchos cursos y muchos alumnos, es más fácil, más estructurado; se puede seguir y mejora la tarea de los alumnos; pero no debe descuidarse que el libro porta el saber del nativo, y funciona como principio de autoridad que no se cuestiona

> *...porque socialmente hablando está correcto usar el libro porque el libro es el que contiene el saber, y ya está. Entonces lo que nosotras nos planteábamos era que nosotros veníamos con 'reformular el pensamiento crítico y reflexivo del alumno' –re bien lo sé- y después cuando tenía el libro... ¡¿qué pensamiento crítico y reflexivo estamos formulando?*(PM)

> *...es como que en ese momento te da miedo enseñar, entonces recurro al libro para estar segura para enseñar*. (PN)

ISBN 978-950-863-164-0

Según Apple (1989: 301) "Los textos no son simplemente sistemas de distribución de conocimientos, son al mismo tiempo, los resultados de actividades, batallas y compromisos políticos y culturales. Son concebidos, diseñados y firmados por personas reales como intereses reales".

Los libros de texto examinados se encuentran lejos de una pedagogía de la pregunta como la que sugería Paulo Freire (1986). En la mayoría de las ocasiones, los interrogantes y los cuestionarios que componen los ejercicios, además de ser generalmente cerrados en exceso, reproducen la simetría comunicativa que no favorece la distribución del conocimiento, no se desafía a los estudiantes a plantearlos por su cuenta sino que están específicamente definidos y acotados. Este lugar establecido para las preguntas, contribuye a sostener la creencia de que el libro de texto está investido con la autoridad para formularlas. Distribuyen el capital cultural y son simultáneamente verdaderas mercancías en este mercado cultural (Apple, 1989). La distancia al contexto institucional aumenta la inseguridad, el miedo, y esto reduce la posibilidad de llevar adelante la tarea –la enseñanza de la segunda lengua- así como la búsqueda de herramientas más potentes para hacer relevante al aprendizaje.

No habrá función educativa si los sujetos no logran reestructurar sus esquemas habituales de conocimiento. El mejor instrumento para eso son las herramientas conceptuales de la cultura crítica (inglés) que ayudan a los sujetos a comprender su cultura vital y a intervenir para generar modificaciones. Esto constituye un aprendizaje relevante que articula con lo que el sujeto ya conoce. Se amplía en términos de memoria comprensiva y es transferible a nuevas situaciones de la vida de los sujetos, lo que aumenta los niveles de argumentación y las relaciones de poder de mayor simetría.

Respecto a esto dicen los alumnos

…el alumno es como un tren... sigue y sigue! (PM)

Más que construcción hay transmisión; más que comprensión, hay memoria; más que simetría, hay silencio

...nadie le ha planteado nada a los profesores, (PM).

Desde esta mirada ingenua, que no se plantea conflictos ni diferentes puntos de vista, la universidad corre el riesgo de enseñar el conocimiento oficial como si fuera la "verdad" surgida de alguna fuente inmutable e infalible. Las personas comprometidas con un currículum más

ISBN 978-950-863-164-0

participativo comprenden que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida, ya que todos nosotros estamos moldeados por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Sin embargo, en un currículum democrático, los estudiantes aprenden a ser "intérpretes críticos" de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿Quién se beneficia de lo que creamos y nos guiemos por ello? (Apple, 2000)

A modo de cierre

A modo de cierre podemos señalar que las ayudantías podrían pensarse como in sistema de vinculación que articula saberes, sujetos e instituciones reduciendo las distancias entre el contexto de formación académica y el contexto escolar

En la visión de los alumnos se ha podido advertir:

* La separación en el contexto de formación académica entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica

* Fuerte clasificación entre los contenidos

* Distancia en el sentido de la formación para estos profesores –centrados en la disciplina y de los alumnos generando una mirada política del sentido del rol docente

* Incapacidad de ver a la escuela y a los sujetos escolares como interlocutores de la propia formación

* Desvinculación entre el contexto social, crítico e institucional de la formación

* Dificultad de generar aprendizaje relevante en los alumnos del profesorado

Proponemos entonces el trabajo desde una epistemología crítica que ayuda a la comprensión del proceso formativo. Por ello, cuando se propone formar en la autonomía, se centra la atención en el individuo y en habilitarlo para enfrentar la tarea de su propia formación, que no implica actos individuales, aislados, o al margen de lo colectivo, sino propios. En los espacios donde discurre su vida se prescriben sus prácticas, por tanto, a través del sistema de relaciones se filtran y se instalan en la subjetividad los diversos mecanismos del poder y las formas de control. Muchas veces, las formas de relación y de vida llevan a la rutinización del pensamiento, a la inercia y a otras tantas formas y expresiones de lo conservador, de lo acrítico y lo ahistórico. Plantear la formación como un proceso de práctica (articulada a la escuela) implica hablar de reflexión, de intercambio, de interacción entre sujetos, de necesarias culturas

ISBN 978-950-863-164-0

colaborativas que constituyen un nuevo campo de relaciones formativas. Es una forma de habilitar al estudiante para ser sujeto de su propia formación, para aprender a develar los modos específicos en que se subjetiva el poder y los conceptos implícitos en las relaciones y en las prácticas, como así también, el modo en que se instalan y posesionan algunos aspectos de la propia subjetividad.

Bibliografía

APPLE, M. (1989) El conocimiento oficial . Madrid, Morata.

APPLE, M. Y BEANE, J. (2000) Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

BARBIER, J.M. (1999) Prácticas de Formación. Evaluación y análisis. Argentina: Ediciones Novedades educativas

BERSTEIN, B. (1999) Clases, códigos y control. Madrid: Akal.

DI FRANCO, G; S. SIDERAC, y N. DI FRANCO. "El profesor como intérprete del Currículum", ponencia en el II Congreso de Enseñanza. Facultad de Ingeniería. Universidad de la República. Uruguay. 6, 7 y 8 de Octubre de 2004. Publicación Electrónica

DI FRANCO, M. ; S. SIDERAC Y N. DI FRANCO (2007) la enseñanza del inglés: ¿una falacia comunicativa? Ponencia de las V Jornadas Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado desde una Perspectiva Intercultural. Universidad de Mar del Plata

EDELSTEIN, G. (2003) "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" en Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Año 2003, Número 33.

FREIRE, P. (2008).Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI editores

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

PLAN DE ESTUDIOS 2002. Profesorado en Inglés. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam

PRUZZO, V. 1999.Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Espacio. Buenos Aires

SCHON, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós.

STENHOUSE, L. (1989) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

VITARELLI, M (2003) "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina". En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 Nº 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO IV

APRENDIZAJE SITUADO Y CONTEXTOS COGNITIVOS

Maria Graciela Di Franco
Norma Di Franco
Silvia Siderac

Introducción

Este capítulo presenta las prácticas áulicas de estudiantes del profesorado de Inglés en donde éstos se han desempeñado como "ayudantes de cátedra" en escuelas polimodales ubicadas en zonas periféricas de Santa Rosa. En ese marco, el contexto de producción de conocimiento debiera proveer herramientas conceptuales para entender y modificar la cultura experiencial de los sujetos en el currículum en acción. El correlato de los contextos de producción en los contextos escolares de reelaboración promovería posibilidades de comprender los modos en que se organiza el conocimiento en cada campo disciplinar, las traducciones en relación a las prescripciones curriculares, implicaciones políticas, contribuciones de la producción en la formación de ciudadanos. El contexto social en estas escuelas, podría quedar descripto por una fuerte pauperización extendida desde los 90, el poder de un mercado que convierte a cada ciudadano en cliente, intensamente impactado por los medios de comunicación y el refuerzo en la constitución de democracias formales. Ese contexto social, conocido por cada sujeto por inmersión desde su plataforma cognitiva y afectiva se pone en contacto con la cultura crítica de las disciplinas traducidas por la selección realizada desde la cultura académica de los currícula. Nos proponemos esclarecer los contextos de reelaboración del conocimiento producido en el ámbito de las lenguas extranjeras en las aulas; relacionar qué ciudadano contribuye a formar en relación a las prescripciones curriculares y la enseñanza que se promueve; analizar en los sujetos del aprendizaje las posibilidades de promoción de los distintos contextos.

Se utilizó una metodología cualitativa, a partir de entrevistas con estudiantes del profesorado de Ingles, en diálogo con los CBC y los contextos cognitivos desde el carácter situacional del aprendizaje. El análisis reflexivo del currículum real ha permitido que los

Cap. IV
pp.54-63
ISBN 978-950-863-164-0
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam

Ir al Índice

alumnos del profesorado construyan a la luz de las pedagogías críticas posibles hipótesis de mejora y resignifiquen su formación.

Los nuevos contextos donde se sitúa la enseñanza

"La finalidad de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto"
(Pérez Gómez, 1998:77)

Ángel Pérez Gómez (1998) considera a la educación como un permanente proceso de enculturación que debiera retenerse sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. El autor entiende que los fenómenos culturales no puedan considerarse entidades aisladas sino que hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales que es donde adquieren significado y a partir de allí analizar en qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos. En esta concepción propone analizar la escuela como cruce de culturas donde se entrelazan la Cultura Experiencial, la Cultura Académica, la Cultura Institucional, la Cultura Social y la Cultura Crítica, lo que permitiría comprender el currículum real en su complejidad, considerando no sólo los significados e intercambios explícitos que en él se dan, sino también todos aquellas dimensiones que autores como Jurjo Torres Santomé (1991) incluye en la categoría de currículo oculto.

En ese marco, se vuelve imprescindible la explicitación y análisis de la cultura social conformada por tres grandes ejes que contribuyen a mantener y consolidar su hegemonía. Es el caso de las economías de libre mercado, las democracias formales y la omnipresencia de los medios masivos de comunicación. La organización de intercambios económicos en las sociedades contemporáneas se rige por las leyes de libre mercado. Esto ocurre tanto en la producción como en la distribución y el consumo provocando cambios en la estructura social. La productividad y la competitividad se basan no ya en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos sino en el conocimiento y en la información que es producida e intercambiada como mercancía, de manera que el trabajo no calificado y las materias primas dejan de ser estratégicos en este nuevo modelo. La importancia que ha cobrado el área servicios lo convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual y ésta como información se convierte en una mercancía más volviéndose difícil la distinción entre producción y consumo así como entre trabajo productivo y no productivo. Esta lógica de libre mercado llevada a sus últimas

ISBN 978-950-863-164-0

consecuencias supone la globalización de la economía arrasando con todas las barreras artificiales de las fronteras económicas, con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades y con los tipos de interacción cultural que no se acomoden a las nuevas exigencias del mercado mundial.

En ese contexto, estamos presenciando la desaparición de los estados de bienestar con la consecuente amenaza de extinción de los servicios públicos y la protección de los individuos que cambiarían su rótulo de ciudadanos por el de clientes librados a las leyes de la oferta y la demanda, lo cual implica un importante cambio de mentalidad. Mientras que la idea de ciudadano ha estado ligada a democracia y espacio público del que el Estado-Nación ha sido su representante, el reemplazo por cliente puede estar dando por tierra el contrato social para pasar a la aceptación de derechos y obligaciones regidos por el mercado, es decir, la compra y venta de servicios por quien puede afrontarlos económicamente. Se deterioran los espacios e instituciones públicas desamparando completamente a los más desfavorecidos, los perdedores de este "libre" juego de la competencia económica. Así, las democracias se van convirtiendo en simples esquemas de apariencia. Las exigencias insaciables de la economía de mercado distorsionan y deterioran los principios democráticos favoreciendo la rentabilidad electoral, la especulación y la demagogia y despreciando los mecanismos de participación y representatividad. La democracia, dice Pérez Gómez (1999) ha quedado reducida al sistema electoral para el voto. Lo que se pierde, de este modo, es nada menos que la esencia de la democracia, un estilo de vida respetuoso de las diferencias y los derechos ajenos con fuerte presencia del diálogo. Como el objetivo primordial de los partidos políticos es mantenerse en el poder, es claro que en estas sociedades electrónicas post-industriales, la batalla por dominar la opinión pública se transformará en el eje central de la tarea política. Los gobernantes controlan sondeos de opinión pública, publicidades, venta de su imagen, marketing político de sus hechos, presencia en los medios, etc. Estas presencias son tan marcadas que parece no existir otra realidad que la que aparece en la pantalla, la gente, por lo tanto, ya no hace política sino que la ve por TV. Es aquí en donde aparecen la seducción y la manipulación alejadas de la reflexión, el debate, el análisis y el diálogo. La idea no es convencer con los argumentos sino seducir con la puesta en escena y el carisma personal. El envoltorio, afirma Pérez Gómez, es más importante que el contenido y sus consecuencias. El simulacro sustituye a la realidad dando lugar a una nueva configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Los medios y especialmente la televisión constituyen el esqueleto de la nueva sociedad.

ISBN 978-950-863-164-0

Otros autores, como Jurjo Torrés Santomé (1997) opinan en coincidencia, que es principalmente a través de los medios de comunicación que se crean y reconstruyen imágenes de los grupos sociales y de los grupos oprimidos conformándose así estereotipos y prejuicios y camuflando las verdaderas causas de la opresión.

> *Se disimulan los factores políticos y económicos que producen esas imágenes distorsionadas y manipuladas de esos colectivos silenciados y marginados y se ocultan los beneficiarios de semejantes imágenes racistas y clasistas.* (J. Torres 1997: 83)

Consecuentemente, la construcción de las subjetividades debe ser pensada como un emergente que entrecruza miradas modernas y posmodernas que conviven en idénticos espacios, tiempos y culturas. Estos cambios, producidos en la frontera, traen aparejadas profundas modificaciones en el proyecto de escuela que se persigue. Es por ello, que la discusión no debería instalarse en el grado antinómico de desarrollo, sino más bien en cómo se han construido y se construyen los esfuerzos democráticos y la continuidad cívica, para desde allí revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. Surgen en este marco, cuestionamientos tales como: ¿Cuál es el rol de la escuela pública en el marco hasta aquí descripto? ¿Cómo se rescriben y sitúan los roles profesionales de la docencia en estos contextos?

Los sujetos situados en el Currículum Real

La cultura experiencial de los sujetos es definida por Pérez Gómez (1993) como el reflejo de lo local en el individuo y ha sido construida en los intercambios cotidianos a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. Es sin embargo, poderosa, ya que es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental en la que se asentarán las interpretaciones de la realidad y los nuevos aprendizajes.

Al analizar la Cultura Académica como la selección de contenidos de la Cultura Crítica para el trabajo en la escuela desde el currículo prescripto elaborado fuera de la misma, el autor describe como problema fundamental la construcción de aprendizajes relevantes, considerando como tales a aquellos que, a partir de la Cultura Experiencial del sujeto, se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Se vuelve imprescindible en este abordaje cultural propuesto, la comprensión de la

ISBN 978-950-863-164-0

construcción de la subjetividad de los alumnos, ya que a partir de la Cultura Experiencial con sus representaciones, códigos y vivencias, éstos pueden acceder o no a los saberes legitimados en el currículo prescripto. Ahora bien, los interrogantes en este punto del análisis serían: ¿Qué sugiere el discurso oficial para la enseñanza de la lengua extranjera? ¿Qué está haciendo la escuela hoy para ofrecer conocimiento a esos sujetos?

Por un lado es importante tener en cuenta que la Fundamentación de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la lengua extranjera del Diseño Curricular Jurisdiccional (1997) definen al inglés como lengua de comunicación internacional, a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes. En este marco, la comunicación es tomada como un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo interpreta solamente como interacción personal, sino también como el proceso de interpretación de textos orales y escritos para resolver problemas y tareas comunicativas posibilitando la interacción lingüística en situaciones de comunicación oral y escrita. Se explicita que se lo concibe entonces como un proceso que contribuye a: conectar niños y niñas a otras realidades culturales, realidades ya conocidas a través de los distintos medios de comunicación; ver el mundo desde otra perspectiva ampliando el punto de vista de su cotidianeidad; desarrollar estrategias de pensamiento que favorezcan la adquisición de competencias comunicativas; y ampliar, diversificar, facilitar la comunicación y la relación interpersonal. Se argumenta la inclusión del Inglés como parte del Currículo Prescripto de la Educación General Básica ya que:

> *Para una participación democrática y efectiva de las personas en la sociedad, es necesario que el acceso a la información no sea el privilegio de unos pocos, sino una posibilidad real para todos*. (Materiales Curriculares Tercer Ciclo de EGB. Lenguas Extranjeras MCE Provincia de La Pampa 1997: 3-4).

Estas afirmaciones podrían enmarcarse en la postura de Habermas en su obra Teoría de la Acción Comunicativa (1984) donde el autor afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello considera que los sujetos sólo se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues

ISBN 978-950-863-164-0

...sólo su competencia comunicativa, es decir su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos. (Habermas 1986:72)

Sin embargo, el análisis de los contenidos para la enseñanza que se desarrollan al interior de este diseño curricular permite ver una fuerte fragmentación en la configuración misma del diseño curricular actual, en su presentación que separa lo lingüístico de lo comunicativo; en la división que se establece entre conceptos, procedimientos y actitudes y en la multiplicidad de conceptos sin un eje articulador que las integre, características éstas que estarían inhibiendo la posibilidad de vínculo entre la cultura experiencial de los sujetos y los contenidos de la cultura académica con la consecuente inhibición en la construcción de aprendizajes relevantes.

Los contenidos requieren al decir de Bernstein (1993), una permanente adecuación entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana, para lo cual la escuela debería brindar un escenario de vivencia cultural donde los contenidos de la Cultura Crítica se adecuen a modo de herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos. Debe contemplar la importancia de la cultura popular ya que ésta será el puente de acceso y motivación a la Cultura Crítica para amplios sectores de la población.

Los alumnos universitarios entrevistados manifiestan al respecto:

Estudiante 1: *de hecho la canción la habían elegido los chicos, les gustaba a ellos*.

Estudiante 2: *y la trabajamos... y era la primera vez que estaban trabajando en el año... sí porque trabajaban todo con ejercicios de gramática... entonces nunca podían aplicar... digamos ... si a vos te dan un montón de ejercicios de gramática y vos nunca podés aplicarlos a tu contexto –no quiero decir que vas a salir hablando Inglés- pero si te dan ejemplos como les daban a ellos de un chico que va a pasar el cumpleaños a Disney o a París... entonces es medio complicado que lo entiendan... es como que no lo adaptaban a la situación de ellos, igual cuando trabajaban con el libro... los libros que trabajaban en la escuela, los que analizamos eran una vergüenza. O sea, promovían.. eran totalmente eurocéntricos: 'somos lo mejores y todo lo que nosotros les enseñamos...', o sea, nosotros, América Latina no existíamos.*

Estudiante 3 *y de acuerdo a los temas que planteaban las lecturas, ellos nunca sabían nada. Preguntaban quién era Shakespeare, o si hablaba de un beisbolista que*

ISBN 978-950-863-164-0

era importante allá, nos preguntaban "quién era ese" y todo así. No, de acá nada que ellos conozcan

Estudiante 1: les explicábamos, y les explicábamos y les reexplicábamos y les dábamos ejemplos... ejemplos más concretos...

Estudiante 4 : *que los puedan llevar a la vida real de ellos...*

La enseñanza relevante

El tratamiento de los contenidos hasta aquí descripto ha hecho que se pierda de algún modo la funcionalidad de la enseñanza del inglés. En el marcado distanciamiento entre los contextos se ha perdido la posibilidad del saber "hacer" propio de la disciplina, el hecho de comprender inserto en la actividad intersubjetiva de los agentes lingüísticos, la habilitación para que estos se conviertan en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos del reconocimiento recíproco.

Por su parte, los protocolos analizados afirman respecto al inglés que se está enseñando:

Estudiante 1: *porque a muchos no les gusta inglés porque no lo pueden aplicar; a ellos no les sirve. Tienen por un lado el inglés y por otro lado el mundo. Nosotras teníamos ¿te acordás? a ese chico... '¿para que quiero saber inglés si yo igual no voy a ser profesor de inglés, si yo igual no voy a dar clases, si yo igual no voy a hablar en inglés...*

Estudiante 2: *porque a muchos no les gusta inglés porque no lo pueden aplicar; a ellos no les sirve. Tienen por un lado el inglés y por otro lado el mundo. Nosotras teníamos ¿te acordás? a ese chico... '¿para que quiero saber inglés si yo igual no voy a ser profesor de inglés, si yo igual no voy a dar clases, si yo igual no voy a hablar en inglés...*

Estudiante 3: *Entonces lo que nosotras nos planteábamos era que nosotros veníamos con 'reformular el pensamiento crítico y reflexivo del alumno' –re bien lo sé- y después cuando tenía el libro... ¡¿qué pensamiento crítico y reflexivo estamos formulando?! 'Sí, ya sé: los Ingleses son los mejores, los Yanquis también; su cultura es la mejor y la nuestra nos sirve para nada'. Nosotros tenemos que hacer todo lo que ellos dicen y actuar acorde a sus valores, porque 'nosotros no tenemos cultura'.*

ISBN 978-950-863-164-0

Estudiante 4: *o si no voy a ir al extranjero, que sólo iba a usar el idioma inglés cuando se fuera al extranjero y no en la vida cotidiana...*

Dado que la disciplina de enseñanza en este caso es concretamente la lengua del dominio hegemónico, se vuelve imprescindible la explicitación de las relaciones de poder que allí circulan. Si no se logra comprender como docentes y alumnos cuál es el lugar de la enunciación desde donde se está aprendiendo esta lengua, la enseñanza de la misma se convierte en un instrumento más de dominación cultural. Si por el contrario, comienza a entenderse que desde este horizonte espacio temporal de país latinoamericano y desde esta cultura local, las vidas diarias están mediadas textualmente y formadas por representaciones que se producen en otros lugares, podrán comenzar a responderse algunas preguntas. Preguntas tales como: ¿De quién son esas representaciones? ¿Quién se aventaja de ellas? ¿Cuáles son sus efectos ideológicos? ¿Qué representaciones alternativas existen? Se encontrará el sentido entonces, respecto a qué relevancia tiene en ese marco el hecho de ser usuario de la lengua que domina en este momento las relaciones, se podrá comenzar a vincular el contexto de producción con el contexto de utilización. Los contenidos de la Cultura Crítica seleccionados debieran aportar a los sujetos elementos para entender la complejidad del mundo social, su historia y actual configuración, al tiempo que lo capaciten para intervenir activamente en su mundo, cosa que pareciera estar lejos de ocurrir en las situaciones analizadas, donde no se estaría permitiendo a los alumnos reformular subjetivamente el mundo real con creatividad innovadora estableciendo realidades inéditas, ni conocer y debatir acerca del origen, sentido y soluciones ofrecidas por diferentes grupos humanos en los diferentes momentos de la historia y en la actualidad frente a problemáticas como organización, producción y consumo. En este caso particular hablamos de discursos de la lengua extranjera que construye en la actualidad los más relevantes mensajes de poder y toma de decisiones. Los aprendizajes mencionados no estarían dando cuenta de implicación de los estudiantes en su aprendizaje, no percibiéndose características de interés, la adecuación o relevancia.

Conclusiones

La posibilidad de inserción en el currículum real que ha tenido este grupo de alumnos les ha permitido comenzar a ver lo hegemónico en lo escolar, les ha llevado a -desde la práctica reflexiva- resignificar los aportes teóricos que reciben al mismo tiempo en la formación de

ISBN 978-950-863-164-0

grado y trasvasar el contexto escolar para realizar un escrutinio crítico de esas mismas relaciones de poder en la vida cotidiana.

Ser partícipes activos del contexto escolar les ha permitido percibir que las alternativas que se seleccionen o elaboren para la enseñanza del inglés deberían partir de un análisis crítico de la cultura social imperante tocando temáticas que se vinculen a los conflictos sociales vigentes. Conflictos relacionados con las situaciones de dolor, pobreza, marginación, injusticia, enfermedad, etc. en que se desarrollan las vidas cotidianas de los alumnos en lugar de los tópicos triviales, descomprometidos y ficticios que se propiciaron en las experiencias vividas en la escuela.

Han podido dimensionar que los contextos de producción y utilización requieren un trabajo profesional docente permanente y de alto compromiso ético que tiene su correlato pedagógico en lo que las pedagogías críticas han dado en llamar "Praxis". Este enfoque crítico explicita una ciencia social crítica, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión cooperativa. La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última; se trata en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye a la otra. Constituye una forma de interacción, de actuar con otros para construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social. Es una ciencia orientada por la libertad, la autonomía, la emancipación y la responsabilidad, la posibilidad emancipadora de la educación a través del poder de la palabra Freire (1972); Grundy (1991); Giroux (1990); Habermas (1986). Es precisamente esta práctica dialéctica y reflexiva la que permitirá a estos futuros docentes revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica. Surge de los protocolos analizados que los contenidos para la enseñanza del inglés no se perciben ya por estos alumnos como neutros, ahistóricos, objetivos e independientes de los sujetos sino como construcciones culturales. Se recupera al estudiante como ciudadano intérprete y partícipe en lugar de consumidor de bienes materiales y simbólicos. Finalmente, podría afirmarse que han podido comprender en la práctica que existe la posibilidad genuina de convertirse en docentes investigadores que desde una comprensión del currículum cuestionen las relaciones entre sociedad y escuela y entre teoría y práctica. Analizar reflexiva y colaborativamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social los ha ayudado a comprender lo que implicaría -al decir de Pérez Gómez (1998)- colocarse como "porteros" de la Cultura Crítica

ISBN 978-950-863-164-0

habilitando el saber socialmente significativo a sus alumnos y convirtiéndose junto a sus colegas, nunca solos, en intérprete del proyecto curricular.

Bibliografía:

BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

FREIRE, P. 1972. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

GRUNDY, S. 1991. Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.

HABERMAS, J. 1986. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

MATERIALES CURRICULARES Tercer Ciclo de EGB Lenguas Extranjeras. 1997. Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. 1997. "El mundo visto desde las instituciones escolares" en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?, Madrid, ACSUR- Las Segovias, pp. 77-90.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO V

LAS AYUDANTÍAS. UN ENCUENTRO ANTICIPADO ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

Margarita BASTIAN
Marina SCHWEMMER
Micaela DEL RIO
Graciela DI FRANCO

Introducción

El contexto actual de separación cada vez más marcada entre la universidad y la realidad social así como de la orientación de la misma a intereses dominantes, asegura una exclusión que sostiene la distribución social y cultural de los sujetos. La formación de profesores en la universidad podría –praxis mediante- concebirse como herramienta política en esta situación. En este marco ofrecemos en el trabajo una experiencia de formación en cátedras universitarias (Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam) que lleva adelante un sistema de ayudantía poniendo a los alumnos –en este caso de Historia- en contacto con escuelas acompañando a un profesor en sus tareas escolares. Terminado el período de cursada los estudiantes universitarios siguen en contacto con las escuelas acompañando a los profesores y diseñando materiales alternativos. La cercanía a contextos complejos; de fuerte sufrimiento institucional, la posibilidad de ayudar a otro a aprender, a problematizar el saber, de ayudar a construir /discutir la formación universitaria en torno a la enseñanza, devuelven a las ayudantías una posibilidad política de comprender el contexto escolar para poder intervenir en la construcción de una nueva docencia. El sentido de este capítulo se centra en discutir la formación de profesores a partir de la pregunta ¿qué docentes forma la universidad, qué docentes se necesitan? Esta pregunta se vuelve fundamental al entender que la formación de los docentes ha sido históricamente una cuestión de Estado, dada su relevancia para la formación ciudadana. En este sentido entendemos a la formación como acto político (Freire, 2006), en tanto favorece la construcción de subjetividades que puedan comprender el mundo e

ISBN 978-950-863-164-0

intervenir en él. Para ello proponemos analizar y valorar la escuela y la universidad como espacios de poder y de práctica informada y volver la mirada sobre los espacios de formación. Al entender así al Estado, éste tiene la inclaudicable responsabilidad de convertirla en herramienta genuina de una sociedad democrática que busca la justicia curricular que trabaja para reducir la exclusión social. Esta democracia debe trabajar a favor de la justicia curricular. Para ello debemos cuestionar algunos falsos planteos del problema: que las desigualdades educativas son un problema de las minorías desfavorecidas; que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría y que la reforma educativa es un problema técnico. Debemos revisar la relación entre el conocimiento y su distribución, lo que implica replantear el rol del profesor desde una formación crítica que pueda trabajar a favor de la defensa de los tres principios de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad (Connel, 1997).

Primeras reflexiones en torno a un complejo sentido formador

En el trabajo de docencia, investigación y extensión que encaminamos desde la facultad y la escuela en distintos proyectos, investigaciones, reflexiones con colegas y alumnos hemos podido advertir contextos de separación cada vez más intensos en la formación: --Distancia entre la teoría - práctica: predomina la formación cada vez más teórica, por encima y anticipando la práctica. Aunque han aumentado las asignaturas llamadas Prácticas en los planes de estudio de los profesorados en la década de los noventa, siguen dictándose de modo teórico: -Distancia entre la formación docente y la formación disciplinar -Distancia entre la escuela y la universidad; -Distancia entre el saber valorado y las comprensiones de los sujetos y -Distancia entre la docencia y la investigación:

Desde la posibilidad de buscar caminos que conflictúen esta distancias, que cuestionen las lógicas de dominación que ellas encubren es que pensamos que la investigación educativa nos abre un lugar de ruptura para advertir, comprender y construir espacios de resistencia frente a las relaciones de poder que circulan y condicionan el Currículum Real. Al pensar la formación de profesores desde esta perspectiva política y entendiendo al currículum como un proyecto cultural, nos interesa poner en tensión que el mismo articula al currículum prescripto, al currículum editado y al currículum vivido para que los estudiantes y profesores podamos intervenir en estos aspectos para analizar los significados más profundos a la naturaleza y función de la escuela.

ISBN 978-950-863-164-0

De allí que nuestra tarea e investigación de la FD se centra en dos ejes: la importancia de la práctica como acción constitutiva de la formación y como motor para la deconstrucción de naturalizaciones hegemónicas transitadas por explicaciones de la cultura respecto al escuela, su sentido, los buenos y malo alumnos, los buenos y malos docentes, el lugar del saber, el lugar social de los sujetos en relación a expectativas y posibilidades, etc. Aquí el centro está puesto en las Ayudantías de los estudiantes universitarios en escuelas de la periferia de la ciudad, en contextos situados y complejos integrándose a prácticas áulicas para interactuar en el marco de las relaciones entre el saber práctico construido en la cultura institucional. La inmersión temprana en la escuela en este marco de reflexión y análisis se constituiría en una iniciación a la investigación, eje medular de una profesionalización crítica. Este proceso de construcción focaliza a la práctica docente y a sus sujetos en tanto sujetos de conocimiento y acción tratando de evitar la fragmentación propia de las perspectivas que distancian el trabajo del aula de la formación de docentes. Un segundo eje se organiza a partir del Diseño de material didáctico como mediadores simbólicos de una cultura académica que los alumnos deben apropiarse para reducir los niveles de exclusión al saber. Estos materiales son diseñados en cultura colaborativa entre docentes de las escuelas periféricas, estudiantes de los profesorados universitarios y los profesores de cátedras universitarias. El proyecto propone procesos genuinos de articulación de docencia, investigación y extensión entre la universidad y las escuelas encaminadas en la responsabilidad política de la educación pública.

En este capítulo recuperamos especialmente la voz de los estudiantes en estas acciones, tanto como ayudantes como parte de las tareas de diseño de material en dos escuelas de la ciudad.

¿Por qué pensar en cambiar la formación de los profesores?

Frente a la desigualdad y exclusión social, es fundamental que las escuelas puedan ofrecer mayores oportunidades de aprender aquellos saberes necesarios para integrarse plenamente en la sociedad, a partir de una educación igualitaria. La escuela, por ende, debería activar el ejercicio de una ciudadanía que se entienda como una construcción democrática autónoma.

Esta ciudadanía ha sido teorizada por varios autores y en sus análisis críticos señalan que esa construcción democrática debería verificarse al menos en tres dimensiones: la pertenencia a una comunidad política, un “nosotros” que provea sentido a proyectos

ISBN 978-950-863-164-0

individuales tendientes a una vida mejor; la garantía de igualdad de posibilidades para acceder a derechos y bienes que permitan una vida digna y emancipada y la posibilidad de contribuir a la vida pública a través de la participación.

En esta línea de pensamiento se encuentran los aportes de Giroux (1999), Mc'Laren (1995), articulando la educación con los procesos de construcción de ciudadanía. Para ello es imprescindible pensar que la escuela no configura un espacio neutro, sino que es una institución que asume una praxis política en un ámbito privilegiado de deliberación pública y construcción de ciudadanía para trabajar por transformaciones sociales que tienen a los sujetos como partícipes activos y no meros espectadores. Esta posibilidad se sostiene si ponemos el eje de la escolarización en la comprensión de los alumnos apropiándose de un saber que se convierta en herramientas analíticas en su cultura vital y cultural. Con igual intensidad esta ciudadanía requiere revisar la formación de profesores que reavive el significado político de universidad devolviendo el sentido de los docentes como mediadores de la cultura que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

Para poder intervenir en el mundo a favor de esta ciudadanía debemos poder recuperar el sentido crítico de la formación docente. Este sentido se genera a partir de poder reflexionar acerca de la practica educativa, que ponga distancia con perspectivas que han distanciado teoría y práctica. En este sentido pese a sostenidos intentos los profesores siguen pensando a la teoría con un discurso alejado de sus problemas de aula y a la práctica como un lugar complejo, arriesgado y a espaldas de la teoría ofrecida en la formación.

¿De qué hablamos cuando hablamos de práctica, de práctica educativa?

Un argumento que no debería desconocer esta formación que analizamos debería poner foco en la relación teoría y práctica y develar el sentido político de la práctica educativa para que se constituya en formación relevante y generar ricas y variadas oportunidades a fin de construir experiencia de práctica como acciones interiorizadas constitutivas de la formación de profesores. Esto nos permitiría confrontar discursos y acción para esclarecer si se concibe la práctica como oposición a la teoría; dependiendo o independiente de ella (Carr, 1996), para entender y construir la práctica educativa, la praxis, que sostiene modos de conocer y de actuar en contextos democráticos.

Esta relación de pensar y actuar se construye "sometiendo las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría

ISBN 978-950-863-164-0

transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla" (Carr, 1996:58). Esta praxis puede aportar los recursos intelectuales para emancipar a los docentes de su dependencia de prácticas más habituadas, pensadas desde la costumbre, desde una "herencia recibida", desarrollando formas de reflexión, análisis, investigación orientadas esclarecer, confrontar, dilucidar creencias, representaciones, esquemas de pensamiento, implícitos que dan forma a la experiencia escolar. De allí que resulte fundamental en este reflexionar las auto-comprensiones de quienes participan desde la formación en esta perspectiva crítica de práctica que la entienden como social, histórica y políticamente construida y que no puede entendérsela más que interpretativa y críticamente. Así entendida la práctica produce conocimiento – como lo hace la teoría- capaz de enriquecer el análisis, la comprensión, sólo si se producen con la especial intervención de profesores y alumnos de la formación, porque sobre esos "modos de ver" se trabaja, en tanto existen restricciones culturales (Carr, 1996; Pruzzo, 2005) que obstaculizan los procesos reflexivos.

La formación docente universitaria no ha privilegiado esta mirada más bien ha reforzado el predominio de concepciones técnicas promoviendo la teoría antes que la práctica. De allí la importancia que nos ofrece para el análisis y la intervención la posibilidad de que los alumnos del profesora se desempeñen como ayudantes en el aula La actuación de los estudiantes, "aprendiendo a enseñar" en escenarios complejos, reales y dinámicos donde llevarán adelante su desempeño profesional y anticipando los procesos de socialización docente, sería nuestro modo de entender la práctica. Proceso andamiado por los profesores para que todo el currículum de formación del profesorado se oriente a la formación para la práctica profesional, eje epistemológico y político en la construcción del conocimiento docente.

Las universidades debemos permitir un debate desde hace tiempo silenciado en relaciones de poder asimétricas e injustas: ¿Cual es el sentido de la formación hoy? ¿Cuáles son los vínculos entre formación disciplinar y formación pedagógica? ¿Cuál es la relación entre nuestras ideas y la práctica curricular?

Las perspectivas universitarias reconocidas como novedosas, innovadoras, profundas y hasta críticas, en términos de formación ¿podremos dejar de lado el abordaje conductista, clásico: primero la teoría y después la práctica? O podremos avanzar hacia una práctica que genere reflexión, una cultura colaborativa que articule a docentes y estudiantes, universidad y escuela, trabajando juntos por la pobreza y la exclusión.

ISBN 978-950-863-164-0

Mientras en la universidad se inician estas reflexiones, en la escuela secundaria el contexto de sufrimiento institucional es cada vez mayor, la enseñanza ha dejado de ser relevante y cuesta impactar en los saberes de los alumnos por lo que el aprendizaje no resulta significativo y se identifica desde la investigación como "no aprendizajes" (Pruzzo, 2008). El sufrimiento institucional atraviesa a profesores y alumnos. Se ha perdido el sujeto (Pérez Gómez, 1991) como centro de la escolarización así como el sentido político de la enseñanza. Pareciera que –tal como señala Freire- la ideología neoliberal regula nuestra acción -y la de la escuela como espacio de posibilidad- y se pasa a la dificultad y el "no puedo".

Una formación docente que no cuestione esa ideología hegemónica, protegida en una racionalidad técnica, deja al profesorado sin herramientas para intervenir en el mundo de la escuela, en las acciones que pueden modificar la cultura vital, social y cultural de los sujetos que interactúan en formas de vida cada vez más democráticas.

Las Ayudantías en la voz de los estudiantes del Profesorado de Historia

Tal como se mencionaba esta investigación sostiene la posibilidad de entender la práctica como espacio privilegiando para analizar e intervenir en relación a la reflexión en torno al currículum prescripto, al currículum editado y al currículum vivido.

- **Reflexión sobre el currículum prescripto**

Esta reflexión es fundamental porque se concibe al currículum como una propuesta político –educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios al que se arriba a través de diversos mecanismos de negociación (de Alba, 2006: 59). Esta propuesta política prescribe los modos de crear y distribuir el conocimiento escolar. Cuando el estado prescribe, ordena su distribución y también la ordenación social y económica de la sociedad. En tanto cerco cognitivo (Frigerio 1991) -de organización, de información y de conocimiento-, se convierte en necesario dado que ofrece una cultura común, distribuye y organiza el saber (Frigerio, 1991). En este sentido es fundamental poder reflexionar sobre el currículum prescripto, el código curricular al que le da forma y los intersticios y los espacios decisionales que abre (Bernstein,1996). Las Ayudantías se convierten en un espacio para entender esta circulación de conocimiento y del poder.

ISBN 978-950-863-164-0

- **Investigación y producción alternativa al currículum editado**

Esta reflexión busca potenciar la autonomía del profesor frente al currículum como un espacio decisional particular de la profesionalización docente. El currículo editado debe ser objeto de análisis -tanto los textos como las empresas editoriales-, en tanto que los libros de texto para la mayoría de la gente parecieran no tener función política y se los concibe como una selección de los contenidos a enseñar. En esta "neutralidad ideológica" se desdibuja que la selección editorial ha sido realizada por alguien y con un sentido, según una tradición selectiva (Wiliams). Proponemos en la investigación educativa –tanto desde las ayudantias como desde el diseño de materiales- recuperar una vivencia crítica de la cultura, de la cultura vital de los sujetos, sus concepciones de mundo, de vida, ese conocimiento experiencial, cotidiano que da forma a la plataforma cognitiva y afectiva desde donde comprende el mundo e interviene en él.

- **Reflexión sobre las propias ideas y prácticas currículum vivido**

Suele ser el espacio enmarcado en el sentido común, en las biografias de los sujetos. A este currículo lo moldean las creencias, los principios pedagógicos en estado práctico, el sentido practico, imbuidos por ideología hegemónica (Gramsci, 1996). En estos significados se vuelve "natural" que el pobre no puede; que el que no se preocupa no le va bien, la pobreza es una condición personal, el responsable del aprendizaje es el alumno, si no aprende es porque no quiere.. En el análisis de los registros y diarios de campo de los ayudantes se evidencia explicaciones de la cultura en este sentido y con una fortaleza dificil de conflictuar, lo que requiere una reflexión constante a modo de beneficio de inventario en pos de la autonomía del profesor.

En el trabajo en el aula y la formación señala Emanuel

> *"En este contexto de separación cada vez mas marcada de la universidad de la realidad social, de la orientación de la misma a intereses hegemónicos de las clases dominantes. La reflexión en torno a la enseñanza de la historia (para que y para quien) debe girar (desde mi perspectiva) en dos niveles de discusión que se le debe plantear a aquellos que piensan que la universidad es para pocos y que la docencia y los que se mantendrán en el sistema educativo también es para pocos.*

ISBN 978-950-863-164-0

En el análisis de una nueva forma de formación docente y enseñanza debe plantearse desde la sociedad en su conjunto hacia la escuela. Lo que hoy sucede es que la formación en la universidad no esta al servicio de los explotados, sino que intenta mantener el status que con diferentes mecanismos. Lo que voy a realizar en este mini trabajo, es plantear mi postura en torno a la educación, de manera analítica (como funciona hoy) y programática (hacia donde se debería orientar. ¿Por qué? Porque estoy convencido que esta es una sociedad desigual y explotadora, y que es necesario una transformación de la misma en todos los aspectos).

Mi análisis parte de un marco teórico marxista. La Escuela, la Universidad (o sistema educativo para generalizarlo) no están aislados de la sociedad en la que estamos inmersos. Creo que hay que partir de la premisa de que estamos metidos en una sociedad de clases. Por tal razón, es de esperar que el sistema educativo sea parte de las desigualdades de esta sociedad de clase. ¿De que manera se produce esta reproducción de la sociedad de clase en el sistema educativo? Por un lado, creando "profesionales" moldeados a intereses hegemónicos. Y por otro lado, la exclusión material y simbólica. Material ya que no todas las personas pueden participar en la educación ya que deben trabajar por Ej. Y simbólica ya que a muchos sectores trabajadores y populares se los "concientizan" de que no pueden ingresar a la educación porque no son aptos, o por otro lado la misma forma de educación lleva a que las personas no puedan permanecer en el sistema ("algunos nacieron para pensar otros para trabajar" o "el que no tiene plata es porque no quiere"), plasmándose en el y en el currículum oculto ("a vos no te da") y en el currículum real u oficial (demonización del socialismo como totalitarismo, invisibilidad de los aborígenes, etc.), como otros ejemplos:

-verticalidad del aula donde no se fomenta la mirada critica sobre la realidad.

-formación extremadamente teórica, alejada de la realidad, respondiendo a intereses hegemónicos.

-exclusión material y simbólica que imposibilita la permanencia.

-Planteo evolucionista sobre la formación docente ("solo con todo el contenido teórico de la carrera se puede dar clases" como si de manera mágica se pueda aplicar lo que se enseña en la facultad para poder enseñar a los chicos.

Y muchos etc.

(...)

ISBN 978-950-863-164-0

La propuesta

Lo ideal para que todos estos problemas se acaben seria que acaben las clases, pero para ello es necesario el mientras tanto, es decir plantear concretamente un nuevo tipo de docencia y hacia quien debe estar dirigido, que al mismo tiempo se une a plantear una nueva forma de lucha gremial y de producción de conocimiento. En este momento podría plantear unos apuntes sobre hacia donde se debería orientar la docencia y el papel que cumplirían las ayudantías en este camino.

La formación docente debería partir de la praxis, en donde la teoría, la reflexión esta inherentemente unida a la práctica concreta de la realidad social. Como así también fuertemente política, con una disposición clara hacia los excluidos: los trabajadores, los homosexuales, pueblos originarios, mujeres, etc.

La ayudantía (es decir la intervención activa en las aulas mientras se esta estudiando) seria una herramienta en esta construcción de la nueva docencia. En un contexto de una fuerte concepción positivista, donde se cree que se debe tener todos los conocimientos teóricos y que luego por arte de magia podremos "bajarlo" a los educandos, sin desmerecer de la fuerza que le ponen en convertir a las disciplinas en meros libros sin ninguna aplicación al contexto de producción y a la sociedad; la ayudantía estaría ahí para dar los primeros pasos en este sentido, en ir a la escuela, en darnos cuenta de la importancia del docente como generador de conciencia y de otorgarle conciencia critica a los chicos, en ver la realidad que la universidad por 5 años nos quiere ocultar".

Marina organiza su informe retrospectivo señalando que

"A lo largo del proyecto mi actividad estuvo orientada como ayudante dentro del aula a cargo de la docente. Nos fue asignado una escuela y un curso a trabajar. Elegí que mi actividad se llevara a cabo en el Colegio A., 3º año del polimodal. La institución a trabajar fue una elección no sólo personal, sino también propuesta por la profesora a cargo quien detectó que nuestro accionar puede ser satisfactorio y necesario en dicho colegio y en determinado curso.

En el año 2008 cursando la materia Currículum, surgió una idea de realizar una actividad con los alumnos. La docente a cargo nos hizo referencia que el próximo tema a seguir era peronismo, es así que nuestra actividad estaría orientada a partir de allí. La propuesta fue una tarea de cierre del tema a partir del análisis de fuentes. Para ello

ISBN 978-950-863-164-0

recolecté diferentes documentos ("La razón de mi vida"; libros de lectura de la época y discursos de Perón).

(...) Trabajando para el proyecto de investigación, en el año 2009, volvía a la escuela. La idea de seguir adelante con la tarea de acompañamiento a los profes y brindarles herramientas para diseño de actividades con motivo de que provoquen la reconstrucción de los esquemas habituales y brindarle una mirada diferente sobre la realidad.

Adentrada en el aula, mi primer acercamiento con los chicos fue muy positivo, la docente ha hecho muy amena la estadía en el colegio. Mis primeros encuentros con los chicos fueron necesarios para no sólo generar confianza sino que además posibilita armar la actividad y adaptarla al grupo. Para el diseño de la actividad pensé en tomar el rol de la mujer, en la década del 60 y 70 a través de Evita Perón. En relación al peronismo, tema desarrollado por la profesora. Mi objetivo fue analizar a través de diferentes fuentes y discursos políticos a Eva, el rol político y social de Evita y a partir de allí pensar el papel que cumple la mujer en la sociedad argentina de aquellos tiempos y repensar el rol del género en la actualidad. Por ello la estructuré en dos ejes: el primero fue una actividad orientada a la identificación de ideas previas a través de un discurso del periodista Eduardo Galeano "Viva el cáncer!, en Memorias del Fuego (1990). ¡Viva el cáncer! , escribió alguna mano amiga en un muro de Buenos Aires. La odiaban, la odian los bien comidos: por pobre, por mujer, por insolente" y frases como "Muerta Evita, el presidente Perón es un cuchillo sin filo". El resto de la actividad se concentró en Eva antes y después de su muerte y en el rol de la mujer hoy.

La presencia en el aula brinda la posibilidad de ir encontrando espacios de aprendizaje a través del vínculo con los alumnos. Uno puede detectar en los comportamientos, las resistencias, la predisposición al trabajo, las actitudes frente al docente, las problemáticas propias del grupo, etc. una herramienta fundamental para analizar el rol docente y constituye un aporte fundamental a nuestra formación y labor docente.".

La voz de Micaela señala

"La primera experiencia que tuve en el aula fue con Currículum, las actividades se desarrollaron en un segundo año del polimodal. Inicié cargada de preconcepciones que estructuraban mi pensamiento y fue ahí, en el contacto con la realidad, con los

ISBN 978-950-863-164-0

alumnos, en el aula, que pude empezar a comprender de que se trata este arte, que es la docencia.

A nivel personal puedo destacar varios aspectos, principalmente esta cuestión de romper con las ideas previas, con los tabúes que tan arraigados traemos, y que empiezan a desmoronarse cuando nos encontramos con educandos que lejos de ser ingenuos, tiene gran capacidad de aprendizaje que nosotros debemos ayudar a desarrollar, y que captan la realidad y la posición del profesor mucho mejor de lo que creemos. Pero no sólo pude observar lo que pasaba, también tuve la oportunidad de involucrarme en la actividades, de acompañar a la docente a cargo y ayudar en todo lo que estuviera mi alcance, ya sea participando en una explicación, o contestando una pregunta. Actividades que me servían tanto a mí como a a docente, que teniendo un grupo numeroso de treinta alumnos, tenia otra persona que pudiera sentarse con ellos y acompañarlos. Desde la perspectiva de los alumnos, por los comentarios de ellos mismos y gracias a este vínculo que construimos, se que les sirvió, no sólo desde la enseñanza del material a dictar, sino desde el diálogo que compartimos sobre cuestiones de la realidad cotidiana. Otra oportunidad que me llevó a aula nuevamente estuvo guiada desde el proyecto de investigación En este caso fui a segundo año de otra escuela. Conocí al grupo y lo acompañe todo el año y trabajé con ellos el tema de imperialismo. Fue una tarea enriquecedora, era la primera vez que diseñaba y daba un tema y la devolución que tuve de parte de los alumnos fue más que gratificante, participaron, leyeron las fuentes que les proporcioné, las analizaron y pudieron conectarlas con la realidad actual.

(...) Pero no todo fue positivo, también pude percibir que la escuela está volviendo a los sujetos a su estamento social, en vez de abrirles un camino para revertir la situación. Si bien la docente de Historia intenta modificarlo, hay otras materias, otros profesores y mucho por trabajar.

(...) Considero que ambas actividades sirven para darse cuenta de la importancia del contacto temprano con el aula por parte de futuros profesores, el mayor vínculo que tiene que haber entre la universidad y el nivel medio; y la posibilidad de modificar los métodos de enseñaza y de concebir la docencia. Aprendí que lo monólogos y las palabras difíciles no nos hacen mejores profesores sino más soberbios; que el desmerecer y prejuzgar al grupo de clase no es conocer la realidad del aula, sino

ISBN 978-950-863-164-0

mostrar nuestra propia ignorancia; que memorizar no es algo que le sirva a los alumnos, y que lo que necesitan son herramientas para defenderse en el futuro; que el no exigirles y compadecerse no es ayudarles; que el solo cumplir un horario es abandonarlos; y que en el aula ayudo yo jugando un rol más que importante en la formación de ciudadanos, se sujetos críticos, de personas que pueden cambiar la realidad"

De las reuniones semanales con Margarita, -la profesora de la escuela secundaria- se cuida y discute el sentido de la formación, el lugar de la universidad en relación al "saber erudito" y en relación a su rol hacia la sociedad democrática, el rol de los profesores, su compromiso con los alumnos, la responsabilidad y ética con la que encara su tarea. Margarita ofrece saberes, películas, libros, bibliografía, encuentros, un espacio de verdadero crecimiento para todo el grupo. Considera a las ayudantías como una experiencia útil para los estudiantes de los profesorados de vincularse con el espacio de la práctica; para los estudiantes de Tercer Ciclo de EGB y Polimodal porque en más de un caso se encontraban con dos "profesores" en el aula para atender sus preguntas y para los docentes porque hubo tareas de ayuda, de corrección, de diálogo.

Es importante agregar que las ayudantes generan un puente entre el docente y el alumno, los vínculos recrean confianza útil para poder resolver inquietudes. Esto no sucede con la profesora de la investigación que sostiene y consolida una fuerte comunicación pero si pueden advertirlo en otros espacios curriculares que la presencia en aula es utilizada para "traducir" lo que la profesora intenta dar en la actividad propuesta. Recurren a las ayudantes para que expliquen de otra manera la actividad. Así mismo, la directora de la escuela consideró necesario solicitar ayudantes de la universidad para brindar ayuda a los estudiantes y profesores.

A modo de cierre y de nuevos interrogantes

Hay un mandato fundacional en universidad que debe esclarecerse y transformarse. La formación docente está fracturada interiormente entre lo disciplinar y lo pedagógico y fracturada con la escuela. La universidad valora el saber disciplinar, desdeña el saber pedagógico y concibe a la enseñanza como una aplicación de lo sabido a quien quiere y puede. El cambio que marca una crisis es una formación que recupera el espacio de la práctica como

ISBN 978-950-863-164-0

constitutiva de la acción profesional docente. En estos primeros pasos de cambio curricular se trabaja entre alumnos y profesores en la confianza que:

- la educación es una actividad intencional que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen (de allí a bucear significados construidos, sentido de la formación, representaciones del buen profesor y de la buena enseñanza)

- una práctica es social y por lo tanto un esquema teórico profesional individual que no se adquiere de forma aislada, sino que e s una forma de pensar que se aprende con otros. De allí la importancia de promover una cultura de la colaboración (Hargreaves, 1996) entre profesores, entre alumnos de primer año, entre distintos grupos, etc.

- la práctica favorece la enseñanza desde una perspectiva epistemológica y ética (Pruzzo, 1991) en tanto recrea el modo de producción de cada saber a partir de sus estructuras semánticas y sintáctica y el compromiso ético y político de trabajar por la compresión de los alumnos.

- la práctica favorece la articulación del saber, reduce la fragmentación de las fronteras disciplinares iniciando el camino hacia clasificaciones más débiles lo que favorece que se distribuyan las relaciones de poder más democráticamente, para lo cual es fundamental comenzar a cuestionar esta currícula alojada en el conocimiento oficial, en los libros de texto, en la empresas editoriales y en la "naturalización" que hemos construido los sujetos, sujetados por la dominación sino recuperamos ese "núcleo de buen sentido" (Gramsci, 1986) que haya logrado penetrar hasta el "fondo de la cabeza" y conmover al punto de desplazar (y reemplazar) a los elementos propios de la concepción hegemónica.

Bibliografia:

APPLE, M. Y BEANE, J. 2000. Escuelas democráticas. Ediciones Morata. Madrid.
BERNSTEIN, B. 1996. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.
CARR, W Y S. KEMMIS. 1988. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca Editores.
CONNELL, R. 1997. Escuelas y justicia social. Madrid, Morata
De ALBA, A. (1998) Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

ISBN 978-950-863-164-0

DA SILVA, T. (1995). Escuela, Conocimiento y currículum. Buenos Aires, Miño y Dávila.

EGGLESTON, J. 1980. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Troquel.

FEENEY, S. 2007. Estudios del currículum en Argentina en CAMILLONI, el saber didáctico. Buenos Aires, Piados.

FRIGERIO, G. (Comp.). 1998. El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GRUNDY, S. 1991. Producto o Praxis del currículum. Madrid, Morata.

KEMMIS, S. 1988. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata

GOODSON, I. 1995. Historia del currículum. Barcelona, Pomares.

JACKSON, P. La vida en las aulas. Madrid, Morata.

PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO VI

LA IMPOSIBILIDAD DE LENGUAJE COMO MECANISMO HEGEMÓNICO DE DISCIPLINAMIENTO

Di Franco Graciela
Silvia Siderac
Norma Di Franco
Adriana Lozano

Introducción

En el marco de la investigación "Investigación político curricular en las prácticas de formación docente" nos preocupa tratar de comprender lo que ocurre en el Currículum Real, el cotidiano de las aulas en las que nuestros alumnos llevan adelante sus Ayudantías. Ahora bien, tratar de dilucidar las problemáticas que en estas relaciones humanas acontecen implica necesariamente analizar esas situaciones educativas al interior de los procesos sociales que las engloban.

Las democracias vigentes, movidas sin duda por imperantes mucho más económicos que sociales, lejos están de contemplar las relaciones de injusticia y exclusión a que se somete a los sectores más importantes de la población. Todo esto ocurre, no obstante, bajo la "protección" de un discurso que no es tan fácilmente entendible. Así, en la paradoja de la escuela obligatoria que "a todos incluye", nuestros alumnos que concurren a las escuelas públicas de nuestra ciudad a llevar adelante sus Ayudantías, encuentran a diario la marginalidad, la exclusión y el olvido de estos sectores más desprotegidos. No es ya el discurso político explícito que en otros tiempos osaba explicaciones en las que el conocimiento se dividía sin conflictos en clases sociales, sabiendo cada sector de la sociedad a qué nivel educativo podía o debía acceder.

Las dos últimas reformas curriculares se han ocupado de complejizar desde el discurso mismo lo antes mencionado. Ambas innovaciones han insistido y profundizado el discurso de

ISBN 978-950-863-164-0

obligatoriedad. En la década del ’90, La Ley Federal de Educación 24.195 introdujo el Tercer Ciclo de la Enseñanza extendiendo la escuela general Básica hasta noveno año, y en el año 2006, La Nueva Ley de Educación 26.206 prescribió la obligatoriedad hasta la culminación de la Escuela Secundaria.

Nos interesa tener total claridad en este punto respecto a compartir desde la convicción el hecho de que la educación es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. En ese marco, por supuesto apoyamos cualquier medida política o económica que apunte a la escolarización de toda la población. Lo que nos resulta inevitable es ver —en las realidades educativas que frecuentamos— la gran distancia que existe entre la formalidad discursiva de esta inclusión que promueven las leyes y las terribles exclusiones que padecen los alumnos al interior de las escuelas.

En la temática que este trabajo intenta abordar hemos escuchado también las voces de los docentes, sus complicaciones e impotencias, sus frustraciones y agobios frente a alumnos con los que les resulta muy dificultoso comunicarse.

Es en estas problemáticas escolares donde queremos indagar. La intencionalidad de esta ponencia es abordar lo que creemos es uno de los elementos cruciales cuya posesión y manejo lleva ya a la inclusión exitosa dentro del sistema, ya a la exclusión despiadada del mismo. Nos estamos refiriendo al uso conciente y crítico del lenguaje.

El lenguaje como pre-requisito para la ciudadanía democrática

Dentro del imaginario docente subyace la representación -muchas veces errónea- de que nuestros alumnos de la Escuela Secundaria arriban a ésta muñidos de ciertos saberes producto de la escolarización anterior. Mucho más fuerte aún es el supuesto de que en esa etapa de su vida los estudiantes ya han adquirido las capacidades propias del lenguaje. Es habitual entonces, que los docentes nos cuestionemos acerca de la construcción de conceptos y/o procesos vinculados a nuestras disciplinas del saber, entiéndase: si los alumnos pueden o no pueden explicar un contenido de Biología, Historia, Geografía, etc. atribuyendo las dificultades a faltas de estudio por parte de ellos; de explicaciones más comprensibles por parte del docente; o de actividades que ayuden al adolescente a comprender el contenido en cuestión. No es usual, en cambio, que como docentes indaguemos en otro ámbito de la comprensión, que es precisamente anterior a la interpretación de las disciplinas escolares, y que tiene que ver con la capacidad de utilización del lenguaje en sí mismo.

ISBN 978-950-863-164-0

Tal como expresáramos en la introducción, nos interesa entonces indagar acerca de las posibilidades reales de los alumnos con respecto a la interpretación crítica y a la producción genuina de discursos en su lengua materna. Este aspecto nos resulta altamente relevante dado que la explicitación de injusticia es para los pedagogos críticos el primer paso hacia la construcción de la autonomía y el ejercicio de la libertad en las que el uso del lenguaje tiene un rol preponderante. En este sentido, Fairclough considera:

> *…la conciencia crítica del lenguaje es un pre-requisito para la ciudadanía democrática efectiva, y debería por lo tanto, ser vista como un derecho para los ciudadanos, especialmente los niños que están desarrollándose hacia la ciudadanía en el sistema educativo" (Fairclough, 1992: 2-3)*

Esta ausencia de cuestionamiento en prácticas escolares cotidianas con relación a cuáles son las posibilidades reales que nuestros alumnos de seguir o captar los razonamientos que se desarrollan en la clase, permanecen sin duda la mayor parte del tiempo en un plano inconsciente. Es decir, la preocupación genuina del profesor por explicar un contenido de su disciplina no permite que emerja esta otra dificultad que inhibirá la construcción de cualquier otro saber. En registros de clases en escuelas de nuestra ciudad que hemos realizado para nuestra investigación podemos observar instancias como la anteriormente descripta:

> *Entonces la docente comenzó a explicar la destitución de Fernando VII por Napoleón y la ruptura del vínculo metrópoli-colonia, yo podía ver por los rostros de los alumnos que intentaban seguir la explicación pero no lograban hacerlo, creo que ni siquiera sabían lo que significaba destitución y a partir de allí no podían comprender nada.* (Protocolo CH10 Registro de clase de Historia 8/4/2010)

> *El tema que hoy empezaron a ver es el método de sustitución para la resolución del sistema de ecuaciones. El desconcierto a la hora de hacer los ejercicios era general. Explicar lo que implica "sustituir" en otros ámbitos hubiera sin dudas aclarado un poco el concepto.* (Protocolo CM4 Registro de clase de Matemática 10/8/2010)

Resulta interesante al respecto la postura de Habermas en su obra Teoría de la Acción Comunicativa (1984) donde afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello, considera que los individuos sólo se

ISBN 978-950-863-164-0

convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues *"...sólo su competencia comunicativa, es decir su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos"*. (Habermas, 1986:72)

Los registros de clases mencionados dan cuenta de diferentes actitudes de los estudiantes frente a las explicaciones de los docentes. En algunos casos, frente a la exposición de un teórico en el que podrían detectarse pistas de incomprensión se ha podido observar que los alumnos esperan a que el docente termine en silencio o relativamente "ordenados" por expresarlo de algún modo, mientras que en otros casos han estado dispersos, en movimiento o con otras preocupaciones. Lo que ha sido recurrente en ambos casos es la ausencia de cuestionamiento, pregunta o planteo de no comprensión.

> *En la clase de hoy de matemática volvió a repetirse la situación que en este curso es habitual. Cuando la profesora preguntó si habían resuelto el ejercicio de la clase anterior contestaron masivamente que no "entendían nada". La docente explicó nuevamente cómo resolver la ecuación cuando la recta pasa por dos puntos pero sólo dos personas contestaban. El resto de los alumnos charlaban, escuchaban música y una de las chicas dormía.* (ProtocoloCM2 Registro clase de Matemática 14/10/2010)

> *La profesora introdujo el tema a través de un teórico mientras iba haciendo señalamientos en la lámina de aparato digestivo. Los alumnos estuvieron muy callados durante toda la explicación. Luego la docente preguntó si había dudas y sólo uno de los chicos preguntó cuándo había que entregar el práctico.* (Protocolo CB1- Registro clase de Biología 9/9/2010)

Es inevitable en este punto del análisis el surgimiento de la pregunta respecto al por qué de la ausencia de cuestionamiento. Retomando entonces a Habermas, en esa "reciprocidad" de la que hablábamos debe darse -según el autor- una paradoja consistente en que por un lado los sujetos deben verse como "idénticos" el uno al otro en tanto ambos adoptan la posición de sujeto, deben percibirse uno para con el otro en la misma categoría, pero por el otro lado, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige la no identidad, ambos tienen que afirmar su absoluta diversidad ya que ser sujeto implica para Habermas una pretensión de individuación. Dos sujetos que se comunican deben dominar esta paradoja. Es decir que los actos de habla tendrían el objeto de establecer relaciones recíprocas donde los roles de preguntar y responder, afirmar y poner en tela de juicio, ordenar y obedecer deberían alternarse y eso sólo ocurriría si

ISBN 978-950-863-164-0

hay un simultáneo reconocimiento como sujeto. Cuando esto no ocurre, las posibilidades comunicativas desaparecen. A lo afirmado por el autor sería interesante agregar –en nuestro análisis- que para que exista posibilidad de pregunta, de cuestionamiento, de poner en tela de juicio lo expuesto por el docente, no sólo tiene que estar presente la posibilidad de horizontalidad que habilite al otro –en este caso el alumno- sino que éste último debe ser lingüísticamente capaz de hacerlo; no ya por la democratización del poder que lo invita a participar sino más bien por contar con el instrumento primordial para realizarlo. Si esto no ocurre, las puertas dialógicas están claramente cerradas, a pesar de existir una aparente "democratización" en la invitación a participar o preguntar en caso de no entender. Sería ilustrativa la analogía de imaginarnos a nosotros mismos en una clase de una lengua extranjera que no manejemos o de la que sólo conozcamos los rudimentos, siendo invitados a participar, cuestionar o debatir –en esa lengua- un tema de una disciplina puntual con las dificultades que el contenido particular le agrega. Seguramente, en la situación descripta, sentiríamos una sensación empática similar a la que padecen nuestros alumnos cuando el contexto áulico se vuelve tan distante y distinto de su contexto de comprensión.

Nuestra mirada política del lenguaje, puede argumentarse también desde el central papel que le otorga Vigotsky (1995) en el proceso de desarrollo psicológico, por el hecho de constituirse en el mediador por excelencia. En su análisis la actividad no es una "manifestación" de los procesos psicológicos, sino justamente el medio por el cual dichos procesos llegan a formarse en la mediación social e instrumental. El lenguaje aparece entonces como un instrumento de mediación cultural capaz de activar y regular el comportamiento, primero desde fuera, en el plano interpsicológico, y más tarde desde dentro, en el plano intrapsicológico, tras ser interiorizado.

Es por ello que nos resulta significativo tener presente que el mismo autor formula cuatro características del lenguaje: el lenguaje cumple una función comunicativa, sirve como instrumento sobre el entorno social, regula el comportamiento y reorganiza la actividad psicológica. Desarrollándose así el dominio del sí: dominio del conjunto de los procesos psicológicos desde la actividad instrumental a los afectos y emociones. Vigotsky (1995) decía que el uso de instrumentos mediadores reorganiza la memoria y la atención. Por lo que para el niño pequeño pensar significa recordar para el adolescente recordar significa pensar.

Vigotsky se refería a los signos como medios de comunicación, medios de influencia en los demás y sobre uno mismo y el medio de unión de las funciones psicológicas que llegan a convertirse en complejas gracias al lenguaje. La función reguladora se da cuando se utiliza el

ISBN 978-950-863-164-0

lenguaje como medio regulador de la conducta de los demás. Es la función del "hazlo como yo te digo". El niño toma conciencia de que el lenguaje es un medio para controlar y ser controlado. Esta función da pie al lenguaje de las normas e instrucciones. La escuela podría posibilitar esta función social y política del lenguaje como mediado cultural capaz de favorecer el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, tanto en la apropiación de la cultura como en su interiorización.

Lenguaje sin contexto

Para Habermas son estos universales constitutivos del diálogo los que empiezan estableciendo la forma de intersubjetividad entre hablantes capaces de entenderse mutuamente. A esto se agrega, según el autor, otro elemento de suma importancia, y es que la competencia del hablante ideal incluye la capacidad de entender y producir emisiones, pero también la capacidad de establecer y entender esos modos de comunicación con el mundo externo que es donde tiene lugar el habla. Se trata entonces de una intersubjetividad *inserta* en el mundo y *actuante* con él. Para poder llegar a un entendimiento, hablante y oyente tienen que comunicarse en el nivel de la intersubjetividad, en el que establecen por medio de actos de habla, las relaciones que les permiten entenderse entre sí y el nivel de las experiencias y estados de cosas sobre los que se entienden en el contexto comunicativo.

Hemos podido observar que algunas veces los profesores intentaban ilustrar con ejemplos de la vida cotidiana un concepto que estaban presentando. Sin embargo, si el campo ilustrativo al que se recurría no podía ser decodificado por las posibilidades lingüísticas del alumno, el alejamiento de la comprensión era aun mayor y la brecha entre la cultura experiencial y académica (Pérez Gómez 1998) se volvía aun más significativa.

P: ¿Qué dice el artículo del Código Civil?

A: Son las características del contrato. Hay contrato cuando dos personas se ponen de acuerdo sobre una declaración con voluntad común, desafinada a regular entre ellos...

P: ¿desafinada?

A: No, ¡¡¡destinada!!!

P: Eso de desafinada, sonaba mal!!!!!!!!!!!!!!!!

Después tenés todos los demás contratos que son bilaterales, bueno, vos tendrás que irme diciendo ¿qué más?

ISBN 978-950-863-164-0

A: Bueno, esas personas que realizan el contrato tienen que tener capacidad para contratar y el Código Civil dispone que no pueden contratar los incapaces de incapacidad absoluta, o con incapacidad relativa, los religiosos propios.

P: LOS RELIGIOSOS PROFESOS, LOS RELIGIOSOS PROFESOS ¡¡!! ¡Chicas, lean bien!, nunca van a poder estudiar si no leen bien. Los religiosos profesos ¡¡¡!!!

(Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Es decir que el acto de habla no es una acción independiente aunque sí posea cierta autonomía; los actos de habla para Habermas son acciones que funcionan como mecanismos que coordinan otras acciones. Esto nos daría elementos para hipotetizar que si no se logra articular al lenguaje del que los alumnos disponen con el lenguaje que presentan los contenidos escolares, la comunicación se vería imposibilitada y consecuentemente también la construcción de los aprendizajes de las disciplinas que nos interesa enseñar.

Lenguaje informal y lenguaje escolar

El hecho de incorporar o no al aula los códigos lingüísticos de nuestros alumnos, sus vivencias y sus modos de expresión genera sin dudas interesantes discusiones. Ángel Pérez Gómez (1998) analiza la escuela como un entrecruzamiento de culturas. Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación, es decir que tienen un carácter tácito. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. De allí la importancia de entender reflexivamente los mecanismos explícitos y tácitos de estos intercambios culturales ya que marcan la diferencia entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional. En esta concepción el autor aborda a la Cultura Experiencial, la Cultura Académica, la Cultura Institucional, la Cultura Social y la Cultura Crítica, lo que permitiría comprender el currículum real en su complejidad, considerando no sólo los significados e intercambios explícitos que en él se dan, sino también todos aquellas dimensiones que autores como Jurjo Torres Santomé (1991) incluyen en la categoría de currículum oculto. Al analizar la Cultura Académica como la selección de contenidos de la Cultura Crítica para el trabajo en la escuela desde el currículo prescripto elaborado fuera de la misma, el autor describe como problema fundamental la construcción de aprendizajes

ISBN 978-950-863-164-0

relevantes, considerando como tales a aquellos que, a partir de la Cultura Experiencial del sujeto, se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Esta cultura experiencial es definida por Pérez Gómez como la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se reconstruirán los nuevos conocimientos.

En este marco, podemos visualizar la importancia que tendría abordar conscientemente el lenguaje informal de los alumnos, producto de su cultura experiencial, como paso previo a la construcción de códigos académicos más sofisticados. Es crucial aquí, no obstante, la advertencia del autor mencionado respecto al estancamiento en este espacio cultural ya que de ocurrir de ese modo estaríamos perpetuando a los estudiantes en su lugar de pertenencia social y perdiendo así las posibilidades transformadoras de la educación escolar.

Cuando se pierde de vista la intencionalidad de utilización de esta cultura experiencial, puede ocurrir que la misma no sea tenida en cuenta o que se subestime como en los ejemplos que a continuación se transcriben:

A1: Las características del contrato. El contrato es un acto jurídico que necesita el concurso de dos o más personas. Existen reglas…

Doc.-Te das cuenta que lees, ¿ no? seguí leyendo...

Alumno:-Por ejemplo un testamento.

D:-¿Dos o más personas para un testamento? No, nada que ver.!!!!... para el testamento estás vos y tu alma. (Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Alumno:- qué quiere decir dessert?

Doc:- no te acordás? Aparecía en lo que vimos la clase anterior…

Alumno:- no sé desierto…

Doc:- eso es "desert". A ver…cheese cake…lemmon pie…pudding…

Alumno:- ……

(Protocolo CI3 Desgrabación clase de Inglés 14/9/2010)

Esta subestimación llevaría a una desvalorización identitaria del alumno a la vez que a una construcción sutil de la idea de no poseer conocimientos, no ser inteligentes, no estar preparados para acceder al mundo académico y colocarse ellos mismos en sitios de autoexclusión. En la temática que nos ocupa todas estas construcciones contribuyen a la no

ISBN 978-950-863-164-0

utilización del lenguaje o a la utilización sólo con sus pares, ya que las posibilidades lingüísticas que se poseen son desestimadas y en algunos casos hasta incomprendidas.

El siguiente fragmento ha sido tomado de una entrevista realizada a una docente de Inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria de Santa Rosa.

Doc.- Sabés lo que pasa, es que no te podés comunicar con ellos. No hablan!

Entrevistador- Pero por qué, no has podido construir vínculo, no encontrás temas…

Doc- Sí, eso también, les preguntás algo y se ríen o te contestan que sí o que no, pero además, sabés qué, es que no les entiendo cuando me hablan…

Entrevistador- Vos te referís a que hablan mal inglés?

Doc- No! No! En castellano no les entiendo cuando hablan, parece que hablaran otro idioma diferente al mío!

Entrevistas a Docentes Protocolo D 4

Es evidente que en este punto no se está hablando ya de la enseñanza de los contenidos disciplinares de la escuela, sino de algo mucho más elemental como es la posibilidad comunicativa vincular con los estudiantes. Esto nos llevaría a indagar en la construcción cultural del lenguaje que están desarrollando en este momento histórico los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad y aunque este campo resultaría de una complejidad inabordable en esta ponencia, intentaremos al menos construir algunas posibles hipótesis que comiencen a visualizar sus causas.

En entrevistas informales con estudiantes secundarios hemos podido corroborar algunas de las dificultades a las que hace referencia la docente entrevistada de la que hemos trascripto un fragmento más arriba. Hemos podido observar que el diálogo entrecortado o con respuesta de monosílabos, risas disimuladas, gestos con los hombros o asentimientos con la cabeza son las respuestas más frecuentes cuando los adultos intentamos aproximarnos o entablar un diálogo.

Entrevistador- …y qué características darían ustedes que califiquen a un buen profesor?

Alumnos:- ….(silencio)

Docente del curso: - les están preguntando qué cosas les gusta que yo haga en clase

Alumnos:- …(silencio)

Docente del curso: - que les explique? Que les dé guías? Que leamos todos juntos?

ISBN 978-950-863-164-0

Alumno:- sí, que leamos entre todos

Entrevistador:- Bueno, y ahora que vienen las vacaciones, qué actividades les gusta hacer?

Alumnos:- (risas)…

Entrevistador:-Deporte? Boliche? Alguien hace música?

Alumnos: (risas, algunos se dan vuelta y dicen algo a sus compañeros de atrás)…

Entrevistador:- están tan agotados por el año escolar que no nos quieren contar…qué les gusta hacer, cuéntennos…

Docente del curso:- vamos! A ver Carlos? Fernanda?

Alumno:- dormir!

(risas)…

Docente del curso:- Bueno! Por qué no, y el resto?

(silencio)

Protocolo CLA11 (Desgrabación clase de Lengua noviembre 2010)

Las estructuras dialógicas de estas conversaciones informales nos interesan por dos razones fundamentales: la primera es que si consideramos al lenguaje como una construcción cultural, estas nuevas estructuras o intercambios no son casuales ni azarosas sino que son producto de intencionalidades políticas hegemónicas que se han instalado y naturalizado con fines determinados. La segunda es que -si como fue desarrollado anteriormente- tenemos la convicción de que para llegar a la construcción del lenguaje académico es imprescindible tomar como plataforma de base el lenguaje de la cultura experiencial, entonces, resulta crucial tratar de explicitar los mecanismos por los cuales se han instalado estas construcciones. Sobre todo porque frente a esto fácilmente se puede entrever que un lenguaje restringido y de la pobreza léxica descrita, no puede dar lugar ni a la pregunta, ni al cuestionamiento y mucho menos a la construcción del proceso de argumentación.

El lenguaje y la ficción comunicacional

Si este lenguaje informal que hemos analizado se traslada sin demasiadas modificaciones al ámbito escolar, las interacciones que allí se den van a agregar a la pobreza de vocabulario antes mencionada, una importante dificultad en la construcción de aprendizajes disciplinares. Tendríamos que sumar aquí las relaciones de poder propias de la relación docente-alumno.

ISBN 978-950-863-164-0

En palabras de Burbules (1999), si fracasa el diálogo, las interacciones se verán limitadas; la comunicación se vuelve unidireccional, su función deja de ser cooperativa y se pierde el eje de la participación, presentándose un intercambio mecánico de mensajes. Este intercambio mecánico consolida una estructura de poder —asimétrica y desigual— limitando las posibilidades genuinas de la mediación simbólica del lenguaje así como la democrática distribución de poder. Esta ruptura en el diálogo se sitúa en el nivel de las intenciones que originan la comunicación. En ese caso las interacciones dejan las exploraciones subjetivas de un problema, de una situación a comprender o resolver, de intercambios y diferencias en los puntos de vista, para pasar a ser una lucha para dominar esa relación, dominancia que tiene en el docente —portador del saber y del orden institucional— el lugar de privilegio.

Por lo tanto, los límites en el diálogo no sólo referencian acciones individuales, sino que fundamentalmente explicitan relaciones de poder y de ideología que ameritan estudiarse en términos de producción y distorsión de la comunicación. En este sentido Dewey (2004) señala que la comunicación es el medio esencial para construir y sostener una vida democrática, en consecuencia, las restricciones al lenguaje son restricciones al ejercicio político de ciudadanía.

Como ejemplo de estas distorsiones en la comunicación que mencionan los autores hemos podido advertir algunos mecanismos que a primera vista pueden parecer instancias de comunicación en el aula pero que al analizarlas desde algunas de las categorías vinculadas a lo comunicacional se desvirtúan o vuelven cuestionables. Se dan así intercambios entre docente y alumnos en donde estos últimos sólo hacen que el intercambio continúe pero donde el sentido de lo dialógico sólo está en manos del docente.

Por ejemplo, en la grabación de tres clases consecutivas de Derecho en una escuela secundaria local, pudimos ver que al momento de analizar las interacciones que se producen en cada clase podría señalarse que los guiones de diálogo representan el 50% para cada uno de los actores involucrados. De 75 interacciones, en 39 ocasiones tiene la palabra la profesora; en otra clase de 140 interacciones, en 70 oportunidades tiene la palabra la profesora; en una tercera clase de 210 interacciones, en 106 oportunidades lidera la profesora. Desde esta descripción inicial las interacciones parecerían dar cuenta de un diálogo entre profesora y alumnos. Pero al analizar no sólo la cantidad, sino la calidad de las interacciones se advierte que quien hace uso de la palabra es la profesora. Se presentan a modo de ejemplo las respuestas de los alumnos, su participación se reduce a “dar” palabras sueltas. De un diálogo docente y alumnos se pone foco sólo en las respuestas de los estudiantes para advertir el tipo de intervención que realizan:

ISBN 978-950-863-164-0

A: --------
A: *un contrato*
A: *…*
A: *Bilateral.*
A: *porque son dos…*
A .....
A: *pero no… puede*
A: *... no, no ... no tiene los papeles.*
A: *no…*
A: *No.*
A: *Cuando escritura.*
A: *la casa…*
A: *la llave…*
A: *……..*
A *……*
A: *ve si tiene la boleta…*
A: .....
A: .....
A: *El dinero.*
(Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Como puede observase en este extracto, los alumnos acompañan los ejemplos presentados por la profesora con monosílabos, frases cortas, palabras sueltas, relegando la apropiación del saber a claves muy reducidas, precarias y fragmentadas. Estas frases cortas, simples en su forma gramatical, y a veces incompletas, coinciden con la descripción que Basil Bernstein (1993) realiza del código restringido de algunos hablantes cuando estudia los códigos sociolingüísticos. El autor analiza el lenguaje de los estudiantes de los sectores populares y de las clases medias en los que advierte diferencias, producto de la división social del trabajo, del origen familiar y de la relación que cada clase social entabla con el sistema escolar. El código restringido se opone al código elaborado que se organiza en estructuras gramaticales y sintácticas claras, bien organizadas.

En el desarrollo de las clases los escasos procesos promovidos en los estudiantes se revelan en un lenguaje cada vez más restringido, dependiente de contextos cada vez más reducidos, notoriamente limitados a la hora de leer el libro/Código y en la exposición oral cuando son interrogados: son limitaciones también para acceder a la cultura. Esta pobreza, abandona a los alumnos a un mundo casi mudo, balbuceante, como si los saberes de la cultura no les pertenecieran, no los pudieran construir, en consecuencia, podríamos hipotetizar que no podrán ejercer los derechos que la ciudadanía contemporánea exige.

De allí que el predominio está dado por la intervención, casi a modo de monólogo, de la profesora. Se lo podría considerar un monólogo ampliado porque el monólogo incluye en

ISBN 978-950-863-164-0

algunas ocasiones a los alumnos. Es un discurso extenso, casi ininterrumpido, pronunciado por la profesora para sus alumnos Este monólogo ampliado tiene en su base una fuerte representación de la evaluación/enseñaza tal como Freire (1979) definía al enfoque bancario de la educación. Sobrevive una fuerte confianza en la posibilidad que los alumnos aprenden como depósitos de información. Este acopio de información se produce por el fuerte supuesto de la existencia de un otro pasivo que tiene como modos de interacción a los monosílabos, la pobreza léxica o el silencio. El vínculo entre interlocutores suspende la interacción porque los temas aparecen como ya resueltos (en el libro) o, peor aún, como inaccesibles, lo que genera silencios. Los silencios refuerzan —en el contexto de poder concentrado en el docente— relaciones de asimetría en el diálogo, lo que reduce la participación, el compromiso y la reciprocidad, que lejos de liderar la comunicación humana, adopta y sostiene una forma de ficción que interrumpe el diálogo y lo hace unidireccional.

Otro aspecto interesante al tratar de comprender estas dificultades en el uso del lenguaje o estas ficciones comunicacionales podrían ser leídas desde la comparación que realiza Faiclough (1998) entre desarrollar habilidades o desarrollar procesos comunicativos. El autor afirma que en una "comunicación de habilidades" lo que se pierde es la recontextualización local y que últimamente las clases parecieran estar articuladas sólo para trabajar habilidades. Transcribimos a continuación la desgrabación de una clase de inglés donde alumnos y docente hablan de realizar entrevistas a personajes televisivos cuando en realidad sólo están siguiendo un esquema de entrevista estructurada y los alumnos sólo han reemplazado algunas respuestas cortas de un modelo establecido.

Doc. – Vos a quién entrevistaste Martina?
Alumna- A Julia Roberts
Doc.- y vos Julio?
Alumno- A Brad Pitt
Doc.- Ok, quedaron muy buenas las entrevistas
(Protocolo CI7 Fragmento de la clase 7 de Septiembre 2010)

El ejemplo de reproducir una entrevista fingiendo estar con un personaje famoso no implica necesariamente haber aprendido a hacer entrevistas. En este caso, se tomó un texto de 8 líneas donde se dejaban las mismas preguntas y los alumnos imaginaban qué contestaría un personaje famoso seleccionado para luego contestar con respuestas cortas por sí o por no. El objetivo –según este autor- es que no debieran ser "modelos" a aprender sino "creatividad" para

ISBN 978-950-863-164-0

nuevas situaciones de uso del lenguaje. Fairclough está criticando a la educación como transmisión de conocimiento y habilidad, como algo determinado y externo al sujeto. Desde una perspectiva crítica, el conocimiento y las habilidades son enseñadas y aprendidas pero también cuestionadas y problematizadas. Al respecto Pérez Gómez (1998) define la virtualidad artístico-creativa como "la posibilidad del ser humano no sólo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente el mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora y fantástica en el mundo de lo posible." (Pérez Gómez 1998: 280). El hecho de desarrollar diferentes habilidades de modo fragmentado y mecánico descuida el "saber hacer" y la resolución de problemas genera una situación en donde la clase, en este caso de inglés, se convierte en un "escenario de actuación" sin continuidad alguna en el devenir diario de los alumnos.

Es imposible en este punto no hacer una mención al lenguaje instalado últimamente por los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, en donde la mayoría de las series masivas, telenovelas y reality shows que miran nuestros alumnos están estructuradas en función de pobrísimos intercambios lingüísticos, plagados de expresiones vulgares y violentas que ilustran situaciones que generan, sin duda, el supuesto de que todos nos entendemos con lo más básico del uso del lenguaje. Al respecto Lázzaro (2010) nos refiere acerca de los medios:

> *…han construido un tiempo del no relato y por lo tanto sin perspectiva posible hacia delante. (…) las narrativas han quedado prisioneras en la telaraña del suceso mediático, incapaces de hablar de causas y consecuencias (…) son puro artificio incandescente, generalmente violento* (Lázzaro, 2010: 9).

Reflexiones finales

Hemos intentado abordar en este trabajo una problemática tan crucial como compleja. En una Escuela Secundaria que ha pasado a ser obligatoria y que debiera dar a los alumnos claves de ciudadanía y conocimientos disciplinares complejos, emerge con fuerza un impedimento que pareciera inhibir todos los procesos posteriores: los alumnos no pueden hablar. Los alumnos no poseen ni comprenden un lenguaje que los habilite al conocimiento escolar, a la posterior discusión, al sostenimiento de ideas, a los procesos argumentativos, al uso consciente y crítico de la palabra.

La instalación del modelo Neoliberal en los países latinoamericanos ha modificado sin dudas estructuras en todos los planos, en todos los niveles. En el sistema educativo, las formas

ISBN 978-950-863-164-0

de control y exclusión aparecen visiblemente cambiadas. La inclusión obligatoria a la escuela no garantiza evidentemente la inclusión al saber. Hace sólo un par de años teníamos fuertemente naturalizado que las puertas de la enseñanza secundaria permanecían cerradas para amplios sectores de la sociedad. Hoy, no podemos dejar de reconocer el avance y el cambio de las políticas formales de inclusión.

Sin embargo, los mecanismos hegemónicos de expulsión están claramente aggiornando su maquinaria. Sus estrategias y en ellas la perversidad del no acceso parecieran estar vistiéndose con las formas más sutiles y perversas. El permiso a participar, educarse y tomar un lugar social digno ha tomado carácter de obligatorio, aunque claro está que esa "obligatoriedad" es cada vez más discursiva su responsabilidad descansa cada vez más en el sujeto particular. Paralelamente, o mejor dicho a la vanguardia de este proceso, parecieran estar fortaleciéndose rápidamente los elementos imposibilitadores del mismo.

Sostenemos en este trabajo que la instalación hegemónica de nuevas formas culturales de lenguaje restringido son la base sobre la que se está construyendo esta nueva estructura. Frente a ello, docentes, directivos e investigadores intentamos desesperadamente comprender qué es lo que está pasando ante la evidente no construcción de los conocimientos que intentamos enseñar. Decodificaciones, la mayoría de ellas en el plano inconsciente, nos llevan a traducciones de imposibilidad, fracaso y agobio.

Afortunadamente, al interior del problema, las voces de algunos autores siguen dando luz sobre ciertos aspectos. Hemos podido ver entonces, junto a Fairclough por ejemplo, que el asumir que hay "un modo dado y aceptado" de usar el lenguaje para hacer ciertas cosas como si el discurso fuera una técnica, desestima que cualquier uso de la lengua que sea "aceptado" lo es a través de aplicaciones de poder que excluyen otros modos. El uso del lenguaje dentro de una práctica social es socialmente contestable, por lo tanto, un modo de imponer un discurso es hacer creer que el mismo es tan sólo una técnica. Esto nos lleva a hipotetizar entonces, que sería coherentemente hegemónica la alta prescriptividad técnica de todos los materiales escolares que se nos brinda a modo de "ayuda" a los docentes y que nos hacen dejar nuestras decisiones profesionales en manos, por ejemplo, de las grandes editoriales.

En estrecho vínculo con lo anterior, vemos con preocupación el alejamiento que todo esto conlleva respecto a la valorización y recupero de la cultura experiencial de nuestros alumnos y de nuestros pueblos latinoamericanos. El conocer nuestra realidad política cultural y conocernos como grupo, como comunidad, sin duda nos acercaría a lo que Freire (1986) denominó "educación dialógica" considerando las finalidades educativas que orientan la acción

ISBN 978-950-863-164-0

intencional del docente. Recuperar el diálogo, la interacción dialógica, llevaría a mejores comprensiones entre los sujetos y de los sujetos con el mundo en que se vive y actúa, habilitando el uso funcional de los saberes, la transferencia a la cultura vital y experiencial de los sujetos que de ese modo podrían participan activamente en su contexto favoreciendo la autonomía moral e intelectual.

Pareciera entonces que el importante desafío que se nos presenta es muy similar a aquello que los docentes entusiastamente pedimos a nuestros alumnos, deberíamos transitar de un nivel superficial a un nivel de profundidad en la interpretación, no ya de un texto escolar, en nuestro caso, sino más bien de un gran discurso. El discurso hegemónico de la imposibilidad y el fracaso escolar. Desvelar estos nuevos mecanismos que nos invitan a alejarnos y a abandonar el único sitio de posibilidad y modificación: nuestro sitio. El de nuestros alumnos, el de su no lenguaje, el de su pretendida no cultura, el de su pretendido no saber.

Las claves de fondo, nos atrevemos a decir entonces, no han cambiado. Llevamos más de cinco siglos de desvalorización y sometimiento. Las presentaciones y mecanismos se modifican permanentemente como el packaging del mercado, se tiñen de nuevas modas, toman nuevos ropajes y nuevos discursos. Nos desorientan e intentan desarticularnos y someternos en la incomprensión. Los códigos valorados, no obstante, siguen siendo los mismos y en ellos el uso consciente y crítico del lenguaje sigue teniendo el valor que los sectores de poder no descuidan jamás ni para sus hijos ni para su clase.

Es crucial entonces, en nuestro rol de formadores de formadores, recuperar con más fuerza que nunca aquello que los pedagogos críticos han sostenido con la fuerza del argumento y la convicción. El poder de la palabra como nacimiento de una conciencia política crítica (H. Giroux 1990), la posibilidad de leer nuestra historia situados en nuestra cultura local y como parte de un proyecto más amplio que nos permita recuperar a través del lenguaje el poder y la identidad y junto a ello, las formas plasmadas en las injusticias de opresión, clase, pobreza, género y etnia. Comenzar, en definitiva, a explicitar y trabajar las dificultades discursivas en la convicción de que es allí mismo, es decir en la capacidad de lenguaje, en donde subyace el poder emancipador.

Bibliografía

BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

FAIRCLOUGH, N. 1989. Language and power. London and New York, Longman.

FREIRE, P. (1986). Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, La Aurora.

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

HABERMAS, J. 1984. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.

LAZZARO, L. 2010. La batalla de la comunicación. Buenos Aires, Colihue.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

TORRES SANTOME, J. 1991. El currículum oculto. Madrid, Morata.

VIGOSTKY, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Paidós Ibérica.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO VII

VER, NOMBRAR, DESNATURALIZAR: UNA MIRADA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Di Franco Graciela

Silvia Siderac

Norma Di Franco

Introducción[1]

En este capitulo se analizan las comprensiones de los alumnos en el trayecto de las ayudantías para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Esta reflexión requiere vigilancia epistemológica de nuestras propias ideas naturalizadas en contacto con el contexto institucional, académico y experiencial. Para ello los estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que ofrece esta facultad se desempeñan como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad. En el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo conviertiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrias son testigos problematizadores (de su propia biografía, miedos, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Para este trabajo nos hemos concentrado en el análisis de estos cuadernos y del lugar que ocupan en el aprendizaje de la tarea investigativa.

El proceso de escritura de estas narrias se inicia conflictuando el doble problema de las relaciones entre educación y sociedad y las relaciones entre teoría y práctica (Kemmis, 1988), en contextos institucionales situados, con los sujetos involucrados en las prácticas curriculares.

A partir de este abordaje se estructuran cuatro ejes con los cuales se analizan dialécticamente la práctica del aula con las categorías teóricas enriqueciendo la comprensión del contexto y volviendo a los autores. De manera espiralada se propone un "ida y vuelta" que relacione tanto la acción como la reflexión, proceso vivido tan complejo como grato y comprometido. La relación sociedad-educación –que constituye el Eje I- implica que el

[1] Este capítulo fue publicado en la Revista horizontes Educacionales , Universidad de Bio Bio , Chile. Nº (2009), pag. 9-19- ISSN 0717-2141

ISBN 978-950-863-164-0

curriculum forma parte de un proyecto de distribución cultural y explicita un mandato político en un momento histórico, cultural, social concreto. Ello nos remite a los procesos de selección, organización y distribución social de los conocimientos que se valoran y constituyen distintos códigos curriculares. La relación entre nuestras ideas y la práctica curricular (Eje II) refiere a que es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material.

En ese contexto entendemos al curriculum como una "Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político – educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde alguno de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (de Alba, 2006: 59)

El currículum se abre así como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad y el interés por su tratamiento se basa en las articulaciones que le dan sentido. La asignatura focaliza esas articulaciones así como la importancia política del conocimiento que circula al interior de la cultura escolar, entendida como un entrecruzamiento de culturas (social, crítica, institucional, experiencial y académica) (Eje III).

La concreción en el aula del conocimiento escolar es analizado como curriculum real que entrelaza al curriculum prescripto ("la propuesta oficial, escrita y explícita" que actúa como cerco cognitivo, en nuestro caso Contenidos Básicos Comunes, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Planes de Estudio), con la propuesta editorial (la mediación que se materializa generalmente en los libros de texto, y responden a una traducción de la propuesta oficial y el conocimiento erudito) y con la cultura pedagógica de los actores (principios internalizados por los actores a partir de su propia formación) (Frigerio, 1993). La autonomía del profesor frente al currículum (Eje IV) lo ubica como interprete crítico del proyecto cultural, a través del trabajo cooperativo y articulando en una praxis la formación de sujetos autónomos comprometidos con el bien común.

ISBN 978-950-863-164-0

En el transcurso de la experiencia como ayudantes pudieron advertirse diferentes momentos y niveles de percepción y análisis de este Curriculum Real y de la realidad social en la que éste se encuentra inserto. En una primera instancia los estudiantes vuelcan en sus cuadernos de campo juicios y vivencias profundamente impregnadas de sentido común. En la medida en que las ayudantías avanzan en tiempo, lecturas y confrontaciones es que los relatos comienzan a enmarcarse en categorías teóricas que les permiten dar explicaciones fundadas a lo que acontece en las aulas. Las construcciones hegemónicas iniciales empiezan a ser percibidas primero, explicitadas luego, iniciando una reflexión crítica con posterioridad.

Primer Momento:
La interpretación no conflictuada: "mirar" sin "ver"

La mirada física: cuando los alumnos de Currículum comienzan sus ayudantías en la escuela habilitan un cuaderno de campo que los acompañará durante todo el trayecto de las mismas. La idea es que allí vuelquen todo lo que ellos consideren que ha acontecido cada día en el aula. No se les ofrece una prescripción de cómo hacerlo, simplemente se les pide que narren. En un primer momento los relatos ponen todo el énfasis en lo que podríamos denominar una "mirada física" de la realidad. La concentración está puesta en: cantidad de alumnos; si son más varones o mujeres; el modo en que se sientan; si usan o no MP3 mientras están en clase; si salen al baño; si hablan entre ellos; si se paran o circulan por la clase.

> *Me llamó la atención que las chicas no llevaban guardapolvo. También me llamó la atención que todos, o la mayoría de los alumnos llevaban puestos auriculares para escuchar música.* (Marcela, Historia)
>
> *Cuando llegué a la escuela observé y me llamó mucho la atención que el edificio estaba muy bien cuidado, casi nuevo y pareció todo organizado, muy limpio y ordenado.* (Lucía, Letras)
>
> *En general es un curso que se porta bien y trabaja, usualmente se prestan las cosas y se ayudan, el aula es limpia, relativamente amplia, los bancos son para sentarse de a dos, los pizarrones están en buenas condiciones pero son un poco pequeños, hay varias ventanas que dan a un patio y permiten buena iluminación.* (Vanesa, Inglés)
>
> *El grupo de alumnos es reducido, son 17, 10 mujeres y 7 chicos. Tienen buena conducta, excepto dos que son los más revoltosos.* (Laura, Matemática)

ISBN 978-950-863-164-0

Los chicos hablan y gritan todo el tiempo, salen constantemente del aula, muy pocos copian. (Celeste, Historia)

Torres Santomé (2002) manifiesta su preocupación respecto a las dificultades con que nos encontramos a la hora de sacar a la luz las relaciones de poder que atraviesan las prácticas. Lo fundamenta desde la convicción de que nuestra forma de "mirar" la realidad tiene que ver con el modo en que las tradiciones hegemónicas del conocimiento han ido conformando una modalidad de sentido común y una manera rígida y rutinaria de enfrentarse al análisis y conocimiento de lo que acontece. Michel Foucault en su método genealógico-arqueológico pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto prácticas que obedecen a unas reglas. En cualquier sociedad, existen múltiples relaciones de poder que atraviesan el cuerpo social. Estas relaciones de poder funcionan movidas por discursos que son a su vez "propuestos como verdaderos". Foucault se propone mostrar cómo se encuentran articulados el poder y los discursos de verdad por él producidos. (Foucault, 1999:15)

Los protocolos dan clara cuenta en este primer momento de una imposibilidad de advertir otra cosa que lo que hasta este momento de sus vidas ha sido "lo visible". La concentración está puesta más en las acciones físicas que en la construcción de conocimiento; en la distribución per sé de los alumnos en el aula que en la circulación de poder; en el rol individual del alumno más que en la enseñanza que promueve el docente. No aparecen aún preocupaciones políticas respecto a los contenidos que se están trabajando, los textos escolares, los diseños curriculares jurisdiccionales o los modos en que los planes de estudio de los profesorados se verían involucrados.

Cap. VII
pp. 95-108
ISBN 978-950-863-164-0
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam

Ir al Índice

La mirada cultural y el miedo: A su vez, en este primer momento de las ayudantías tienen una alta frecuencia las menciones que dan cuenta del miedo a concurrir a la escuela. Son explícitos los nerviosismos, temores, angustias y resistencias que los estudiantes manifiestan en sus cuadernos. Las escuelas seleccionadas para el proyecto se hallan ubicadas en la periferia de la ciudad de Santa Rosa (capital de la provincia de La Pampa, ciudad con 120.000 habitantes). Estas escuelas cargan por lo tanto, con la fuerte impronta de ser "difíciles", "especiales", "conflictivas", "diferentes" (menciones todas estas que nutren el discurso cotidiano, no explícito ni fundamentado, al interior de la formación). Narran al respecto los alumnos en sus cuadernos de campo:

La profesora nos dijo cuando llegamos que estos chicos son muy conflictivos, hay muchos repitentes y que dar clase en este curso no es tarea sencilla. (Damián, Profesorado en Matemática)

Le llevó al preceptor como diez minutos que entren y después otros diez minutos a la profesora para hacerlos callar, allí me acordé lo que me habían dicho de esta escuela, dar clase es casi imposible. (Christian, Profesorado en Historia)

*Laura dice que hay chicos que son muy difíciles producto de las situaciones que viven. Ella tuvo este año algunos que abandonaron y nadie sabe qué pasó con ellos...(*Mariana, Profesorado en Biología)

"*A mi compañera le habían comentado que algunos hasta llevaban armas" (*Maria, Profesorado en Geografía)

"*Mi papá me lleva y me espera hasta terminar porque del barrio no tiene buenas referencias*"(Luján , Profesorado en Geografía)

Los miedos aparecen muy fuertes al inicio de las ayudantías:

Hoy fue mi primer día en la escuela, llegué con muchos nervios y miedos. Miedo a no saber explicar, a no recordar algo en particular. (Paola, Profesorado en Biología)

Por un lado tengo muchos nervios y mucho miedo y por otro, estoy muy ansiosa por empezar, ya que desde que empecé la carrera nunca pude tener contacto directo con los chicos. Los nervios y los miedos son un poco lo mismo, es el temor al momento de explicarles algo... (Natalia, Profesorado en Biología)

ISBN 978-950-863-164-0

La noche anterior, antes de ir a clase estaba nerviosa debido a que no sabía qué es lo que iba a decir, ensayaba como presentarme (Margarita, Profesorado en Letras)

Tengo miedo de que no me hagan caso, no me escuchen y también miedo de no saber expresarme si tengo que explicarles algo, ya que desde que empecé la carrera nunca tuve contacto con chicos y no sé cómo me voy a desenvolver a la hora de interactuar con ellos.(Fany, Profesorado en Biología)

Frente a las múltiples menciones respecto al temor a enfrentar esta situación de concurrir al aula –la cual no implicaba ni más ni menos que comenzar a asistir al ámbito donde discurrirá su futuro desempeño profesional- es inevitable que nos cuestionemos los fundamentos hegemónicos de esta construcción. Cuáles son las representaciones subyacentes que generan este sentimiento de miedo –en muchos casos paralizante- frente a la propuesta cierta de comenzar a insertarse en el contexto concreto del aula.

Al analizar la formación docente actual hemos advertido fuertes distancias que estarían contribuyendo a generar las representaciones antes descriptas. Se trata de:

a) Distancia entre la teoría- práctica: predomina la formación cada vez más teórica, por encima y anticipando la práctica con un posicionamiento muy marcado en la perspectiva curricular técnica (Grundy, 1991) que prescribe la acción e inhibe a los sujetos de posicionarse como artífices de la práctica.

b) Distancia entre la formación docente y la formación disciplinar: la formación universitaria mantiene la compulsa histórica que señala que para ser profesor de historia, "solo se necesita saber historia", dejando a la formación docente el lugar instrumental del cómo hacer y restándole el verdadero sentido político de la formación.

c) Distancia entre la escuela y la universidad: la formación y la práctica profesional del sistema formador se ha pensado siempre a espaladas de los alumnos, de las prácticas escolares, de las dificultades y las posibilidades que allí se presentan. Esta distancia dificulta la comprensión y las posibilidades de intervención en el aula, en el curriculum, en el aprendizaje escolar.

Consideramos que las distancias mencionadas promueven la construcción hegemónica de una representación en la cual se fomenta una fuerte confianza en la teoría (Lundgreen, 1992) y una concepción políticamente ingenua que cree en una transferencia lineal a la práctica. Es por ello que todo lo nuevo, lo no previsto, lo que saca del ámbito conocido y armónico que

ISBN 978-950-863-164-0

refiere a "formarse dentro de la Universidad", los arroja a un mundo de incertidumbres y conflictos que inevitablemente se traducen en temor.

Perrenoud (2004), en sus reflexiones acerca de las prácticas en el oficio de enseñar, considera la figura de profesionales reflexivos propuesta por Schön (1992) y ratifica que los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de las situaciones laborales vigentes. Por ello, -junto a los autores antes citados- consideramos que las ayudantías contribuyen a recuperar la razón práctica, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción, una práctica reflexiva que hace dialogar entre sí estos diversos saberes. Una práctica que ayude a nuestros alumnos a conciliar la razón científica con la razón práctica.

Segundo Momento:

Empezar a interactuar: "ver" y "nombrar"

Para Jameson (1985) en todo texto existe siempre una relación de tensión permanente entre presencia y ausencia. Hay puntos nodales implícitos en el sistema ideológico que no se han realizado en la superficie del texto, que no se han manifestado en la lógica de la narración y que podemos leer como lo que el texto reprime. Es así, que en los protocolos presentados en el primer momento podríamos leer un gran cúmulo de ausencias producto –en estos casos- de la imposibilidad de nuestros alumnos de visualizarlos y consecuentemente de explicitarlos o nombrarlos como tales. No obstante, en la medida en que la experiencia de las ayudantías avanza, comienzan a aparecer menciones que dan cuenta de un grado mayor de involucramiento. Es aquí donde la construcción de vínculos jugó un papel crucial. Si bien continúan ausentes las explicaciones o la construcción de respuestas o posibles hipótesis respecto a lo que acontece en el aula, los temores mencionados en el punto anterior comienzan a desaparecer para dejar lugar a la interacción entre los sujetos. Al mismo tiempo –y en ese empezar a ser parte- se vuelven explícitos algunos problemas. Pueden "ver" que no hubo aprendizaje; pueden "ver" que no hubo interés; comienza el "despegue" de lo puramente físico y desde la interacción se permiten darle un nombre a lo que vivencian.

Debo aclarar que en un primer momento la propuesta sonaba como una exigencia más la cual me iba a demandar tiempo y organización. Sin embargo luego de la primer

ISBN 978-950-863-164-0

clase la mirada ya cambió y el aspecto de los chicos y la experiencia nueva me incentivó aún más. (Matías, Historia)

Me ayudó a reafirmar mi confianza en el diálogo como herramienta de enseñanza y aprendizaje, ya que permite la creación de un espacio más relajado y humano. (Julieta, Historia)

"Las ayudantías fueron un claro ejemplo de la teoría técnica, donde se daba un listado de actividades descontextualizdas, repetitivas buscando alcanzar un objetivo antes pautado." (Rocío, Biología)

"Hoy no vi participación, interés por el otro, búsqueda de aprendizaje, significativo y mucho menos de construcción, tampoco de diferentes culturas y su valoración". (Juan, Geografía)

*"Ahora me doy cuenta, que a los chicos les cuesta seguir un tema a partir de una guía de preguntas, tal vez un ejemplo, un caso lo haría más fácil" (*Micaela, Historia*)*

Un aspecto en el que se pone foco es la enseñanza y sus posibilidades de provocar aprendizajes pobres o potentes y comenzar a pensar así los vínculos entre los saberes construidos y su posibilidad de comprensión y transferencia. Se comienza a reflexionar acerca de las responsabilidad de ayudar a los alumnos a construir significados, de atribuir sentido para poder impactar en la estructura semántica académica y también en la estructura semántica experiencial. (Pérez Gómez, 1998). Explicitado esta vínculo se podrá integrar estos aprendizajes con una ciudadanía activa que requiere de estructuras democráticas que estimule los intercambios culturales para el desarrollo personal y comunitario.

Abordar la formación desde las ayudantías implicó –en este momento de la experiencia- hablar de reflexión, de intercambio, de interacción entre sujetos, de necesarios estímulos fraternos que constituyeron un nuevo campo de relaciones formativas. El hecho de que los estudiantes comenzaran a construir vínculos y explicitar problemas implicó habilitar al estudiante para ser sujeto de su propia formación, para generar debates en clase y aprender a develar los modos específicos en que circula el poder en las interacciones, explicitar los conceptos implícitos en las relaciones y en las prácticas y el modo en que se instalan y posesionan de algunos aspectos de la propia subjetividad. Fue la instancia donde se habilitó la posibilidad de comprender que las relaciones sociales propias de las prácticas llevan implícitos

ISBN 978-950-863-164-0

conceptos que, por estar presentes en las relaciones habituales, se asumen como naturales y se instalan sin resistencias en nuestra subjetividad para orientar así los patrones de comportamiento sin cuestionamiento alguno. Reapropiarse de cierta cotidianidad implicó apropiarse del sentido y contenido formativo implícito en las prácticas para comprender -en otras palabras- que "la internalización de los patrones culturales se fragua en relaciones prácticas simbolizadas en teorías y modos de relación social" (Lizárraga Bernal, 1998: 164).

Tercer Momento

Narrar el conflicto: desnaturalizar y construir respuestas

Tal lo expresado hasta aquí, los alumnos inmersos en el proyecto de ayudantías fueron recorriendo un camino en la construcción de discursos manifiestos en sus narraciones a la par que avanzaban en la interpretación de la realidad escolar y social. En esto que hemos dado en llamar el "tercer momento" es necesario aclarar que nos encontrábamos ya en un punto de la cursada en que los manejos bibliográficos seleccionados para la materia habían sido presentados casi en su totalidad. Fue ésta la instancia entonces, en que comienzan a aparecer reflexiones políticas que reemplazarían a las primeras explicaciones de sentido común.

Si bien la cátedra había explicitado desde el primer día de clases la convicción en que abordaríamos al currículum como una construcción cultural y por tanto inevitablemente política, éramos conscientes también acerca del riesgo de que esta afirmación pasara a ser un argumento discursivo-teórico más de los estudiantes, del cual no pudieran apropiarse de manera relevante. Por ello, las narrias volcadas en los cuadernos nos permitieron la posibilidad de análisis de esos discursos para comprender cuál había sido el movimiento interpretativo de nuestros alumnos.

En ese marco, compartimos con Jameson (1985) la prioridad de la interpretación política de los textos, no como un método auxiliar sino como el horizonte absoluto de toda lectura y toda interpretación. Los cuadernos de campo de los alumnos se tornan un valioso instrumento de investigación para la lectura política de la realidad. Sería un error separar los textos en políticos y no políticos. Para el autor mencionado, hacer esta distinción, cercenaría nuestra existencia como sujetos individuales paralizando nuestro pensamiento sobre el tiempo y el cambio enajenándonos de nuestro propio discurso. Sería acentuar la brecha entre lo social y lo psicológico, lo político y lo poético, entre la historia y la sociedad y el individuo lo cual llevaría a buscar respuestas "individuales" como proyecto de salvación.

ISBN 978-950-863-164-0

Está claro entonces que la mirada inicial "no política" de nuestros alumnos era fuertemente "política" y hegemónicamente construida. El desafío consistía entonces en vincular dialécticamente teoría crítica, reflexión, acción y realidad para ver si era posible "desnaturalizar" lo no visto, explicarlo y construir hipótesis que apuntaran a modificarlo. Ahora bien, Williams (1980) señala que la hegemonía, lejos de representar un discurso coherente (como la ideología en su sentido simple), constituye un proceso contradictorio en el cual participan no sólo discursos, o representaciones, sino también prácticas y experiencias de todo orden, proceso en virtud del cual los individuos se constituyen como personas, en tanto sujetos socialmente organizados. Esto suponía asumir que, la visión de mundo que poseían nuestros alumnos se hallaba inevitablemente influida por el proceso de hegemonía. Suponía además, reconocer que una cosa sería advertir la existencia de sistemas de ideas más o menos coherentes y otro mucho más complejo percibir que tales representaciones de la realidad habían sido incorporadas inconscientemente a lo largo de sus vidas. Es decir que lo que realmente importaba era perder el temor a asumir que como personas socialmente organizadas, esto es, en tanto integrantes de determinadas clases y grupos sociales, estábamos inevitablemente atravesados por ideas hegemónicas que intentaríamos desocultar, explicar y cambiar.

La insistencia en este argumento y el ámbito de reflexión cooperativa que se daba en clase cuando los alumnos ayudantes volvían de la escuela dio lugar a la creación de un espacio particular al que metafóricamente nombramos como una "gran sala de profesores". Producto de estos intercambios reflexivos y de la inmersión en las aulas comenzaron a aparecer relatos como los que a continuación transcribimos:

> *Me sirvió, o me "alertó" con situaciones que muchas veces una las siente como naturales.*
>
> *Y esta idea de emancipar esa naturalización, descentrar el poder, encontrar o escuchar la propia voz, pensar crítica y reflexivamente abre otra mirada más enriquecedora para intentar promoverla en nuestra propia práctica como docentes.*

> *Los trabajos prácticos me llevaron a dar cuenta o detectar, principalmente el de los libros de texto, la presencia de ideologías, intereses, de poder.*

> *A mi entender las ayudantías deben continuar, porque es una buena metodología para "abrirnos" la cabeza en relación a lo que sucede en el aula y cómo lo puedo cambiar"*

ISBN 978-950-863-164-0

...obligarme a rever lo que uno escribe, lo que uno dice, argumentar teóricamente la posibilidad del ejercicio de la reflexión-acción. Reflexión y de nuevo la acción, un verdadero trabajo conjunto.

Sin duda lo más importante es el obligarte a mirar las cosas desde otro ángulo, el alejarte, tomar distancia y revisar, lo digo, hago y escribo.

resalto la actividad que llevamos a cabo que continúa en la puesta en común de los currículum de las distintas disciplinas, lo que nos lleva a formar un conocimiento interdisciplinario que fortalece nuestra cultura como docentes que buscan evitar la fragmentación o yuxtaposición de contenidos.

...la presentación de una clase que nosotros elegimos el tema del agua, en el mismo se favoreció al a creatividad, y al mismo tiempo se nos ocurrieron muchas ideas por parte de todos los integrantes del grupo Me llevó a reflexionar y preguntarme el porqué de ciertas cosas.

...pensar una práctica diferente y desnaturalizar el mundo que nos rodea. A nivel personal tuvo mucha influencia esta materia en mis estructuras mentales, me ayuda a ver la enseñanza y el ámbito en el que se desarrolla de forma más crítica.

tengo problemas para relacionar con las categorías teóricas por lo que implican estas relaciones es decir, se debe comprender primero el texto o la categoría teórica para luego utilizarla o no, en el relato, o en la experiencia. Aunque en lo personal tengo dificultades para este ejercicio nunca debe faltar, es el más significativo el que te hace pensar, y el que si comprendes es desafiante y emotivo, son las que hacen el "click" en mi cabeza y me permiten replantearme un montón de cosas de mi carrera.

Construimos significados y reconstruimos nuestro sistema de pensamiento porque ahora disponemos de más herramientas cognitivas para enfrentarnos a la ideología y a los influjos predominantes en la sociedad.

uno empieza a relacionarse con la vida dentro de las instituciones escolares siendo conciente de que esta esfera se encuentra relacionada a todas las esferas que componen la sociedad.

ISBN 978-950-863-164-0

Conclusiones

Tal como lo expresáramos con anterioridad nuestra hipótesis investigativa estaba fundada en la idea de que las prácticas abordadas desde el sistema de Ayudantías ayudarían en la comprensión de la complejidad del Currículum Real para construir posibles respuestas de intervención. Del análisis de los cuadernos de campo presentados podemos afirmar que los estudiantes han podido recorrer un camino de construcción reconociendo las múltiples dimensiones del ámbito de las prácticas, articulando la reflexión teórica y el análisis de esas prácticas que tienen lugar en la formación de docentes, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores.

Han podido asimismo, posicionarse como futuros docentes investigadores a partir de la producción de conocimientos que en las prácticas mencionadas se genera. Han comenzado a visualizar como posible el hecho de pensar una formación docente que ayude a los profesores a construir autonomía profesional y cuestionar la fuerte racionalidad técnica de sus biografías escolares.

Al esclarecer el rol del profesor en el aula han comenzado a conflictuar alguna naturalizaciones que obturan la reflexión lo que posibilita generar espacios de intervención desde la formación docente universitaria para construir mayores niveles de autonomía en la conquista de decisiones curriculares, convirtiéndose así en intérpretes activos del curriculum prescripto.

Podemos afirmar que en el trayecto de las ayudantías los estudiantes han hecho el "inventario" que reclama Gramsci (1986) en el comienzo de la elaboración crítica. Esto significa que la concepción del mundo "recibida sin beneficio de inventarios" con que nos encontrábamos en el primer momento de la cursada –y que puede verse en el primer momento de análisis-, ha sido puesta a prueba de teoría y en consecuencia revisada en una segunda etapa para ser finalmente conflictuada y reemplazada en el tramo final o tercer momento. La ideología entendida en su sentido simple, queremos decir, concebida como sistema coherente de ideas- conectada o no con elementos de "buen sentido"- ha logrado penetrar hasta el "fondo de la cabeza" y conmover al punto de desplazar (y reemplazar) a los elementos propios de la concepción hegemónica, especialmente a aquellos que Williams (1980) identifica como "principios organizadores".

ISBN 978-950-863-164-0

El trabajo de análisis discursivo crítico de estas narrias y el inicio de los alumnos en la investigación de su práctica como futuros docentes, nos permite, posicionados en las teorías críticas (Giroux, 1994; Freire, 1972; McLaren, 1993) no dudar en que una buena educación para clases populares nunca podrá ser aquella que contribuya a mantener la injusticia social predicando la resignación y presentando al mundo como único posible. Nuestra propuesta se condice con lo que Torres Santomé (2002) ha dado en llamar un "currículum optimista". Consideramos que las instituciones escolares siguen siendo el principal espacio para la construcción de la ciudadanía, ya que, si bien es en las aulas donde se han dado las mayores manipulaciones y distorsiones, existe también allí la posibilidad de convertir a las personas en críticas y reflexivas de toda la información que reciben. Especialmente, porque es en la escuela donde los grupos más desfavorecidos pueden compensar los déficits informacionales; razón ésta para afirmar que son las instituciones escolares a través de quienes en ellas ejercemos nuestro rol profesional, quienes debieran brindar claves para entender el por qué de las diferencias sociales."Como seres humanos capaces de observar, analizar y teorizar, también podemos desarrollar nuestras capacidades de imaginar alternativas de mejora a todo aquello que detectamos como deficiencia" (Torres Santomé, 2002: 7). La formación de una ciudadanía crítica es, sin duda entonces, el eje político fundamental de la Formación de Formadores.

Bibliografía:

FREIRE, P., (1972) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

FOUCAULT, M., (1975) Vigilar y castigar. Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIGERIO, G., (comp.) (1991) El currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y Críticas. Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

GIROUX, H., et al., (1994) Nuevas perspectivas criticas en educación. Barcelona, Paidós.

GRAMSCI, A., (1986) Literatura y cultura popular, Buenos Aires, Cuadernos de cultura revolucionarias.

GRUNDY, S., (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.

JAMESON, F., (1985) Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico. Madrid, Editorial Antonio Machado Libros.

LIZARRAGA BERNAL, A., (1988) Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica. En REVISTA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Vol. XIII, Nº 2. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP/Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI, OEA.

LUNDGREEN, U., (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata.

MCLAREN, P., (1993) Pedagogía crítica, resistencia cultural. Barcelona, Paidós

PEREZ GÓMEZ, A., (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata

PERRENOUD, P., (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Graó.

SCHON, D., (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002) "La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista". Lección inaugural de la solemne apertura del curso 2001-2002 en la Universidad de A Coruña – España. Disponible en: http://www.publicacionesemv.com.ar/_paginas/archivos_texto/61.pdf

WILLIAMS, R., (1980) Marxismo y literatura. Barcelona, Península

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO VIII

PENSAR CON LOS ALUMNOS DESDE LA POSIBILIDAD

Patricia Bonjour

Daniela Chaves

En los últimos años la crisis educativa se ha profundizado dejando a los actores del sistema educativo sin estrategias que posibiliten enfrentarla y superarla. Esta crisis tiene dos aristas bien marcadas.

Por un lado, la falta de límites precisos, de un marco de legalidad claro, desdibujan al sujeto como tal, llevándolo a la enajenación o a la transgresión permanente, sostenida y justificada por el sistema desde la inclusión social y la contención a los excluidos. En realidad este posicionamiento que desconfigura al sujeto no puede incluirlo sino que, por el contrario, lo arroja a la alienación social.

Por otro lado, los alumnos acceden al secundario con menos conocimiento de mundo, con saberes meramente descriptivos sin posibilidades de establecer redes que les permitan aprehender el mundo en el que viven y forjar su experiencia en él.

En los años que llevamos ejerciendo como docentes, se han implementado múltiples recetas que intentaban superar estos dos grandes quiebres tales como: una reforma del currículo con una inclusión de los contenidos más académicos, la introducción de incentivos económicos que debieran redundar en una mejora de la calidad, la promoción de la participación activa de los alumnos en actividades extraescolares, la reforma de los planes de estudio en la formación de formadores, las capacitaciones que centran la actividad docente en la motivación, la propuesta de actividades sociales y culturales que alientan un mirada meramente contenedora de la escuela, la reducción del fracaso escolar o el éxito de una institución reducido a los porcentajes de aprobación, desaprobación, deserción y repitencia.

Frente a esta situación se ha buscado encontrar responsables que puedan cargar con las culpas y responder por ellas. Tal como dice Kieran Egan (1997) en su libro *"Mentes Educadas" Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* "para los expertos de los medios de comunicación y para los educadores profesionales no hay escasez de candidatos a los que culpar: la formación inadecuada de los enseñantes, la falta de incentivo en el mercado,

ISBN 978-950-863-164-0

la injusticia de las sociedades capitalistas, la ausencia de control local sobre las escuelas, la incapacidad intelectual genética del 85 % de la población para beneficiarse de una instrucción que vaya más allá de la alfabetización de las aptitudes más básicas, las drogas, la crisis de la familia nuclear y de los valores familiares, un currículo académico irrelevante y trivial cuyos contenidos sólo tienen importancia a primera vista, unos políticos miopes que exigen unas pruebas de rendimiento totalmente rudimentarias al tiempo que infradotan escandalosamente al sistema educativo, la falta de compromiso con la calidad, la banalidad de las escuelas normales, la "telebasura" y los medios de comunicación en general, la falta de atención a ciertos resultados de la investigación." (14)

Sin embargo, coincidimos con el autor mencionado en que la crisis ha sido alimentada por la incompatibilidad que presentan los tres objetivos básicos que sustentan la práctica docente: la transmisión de normas, la transmisión del saber académico y el desarrollo de las potencialidades del alumno.

Por un lado, la escuela debe ser la transmisora de las normas sociales de modo tal que logre de los alumnos un grupo homogéneo que acate normas, creencias y valores pertenecientes a una sociedad. En este sentido, la demanda hacia el docente es que su rol sea el de un "asistente social", en tanto y en cuanto refuerza la construcción de redes sociales.

Por otro lado, la escuela debe garantizar la apropiación de conocimientos que lo lleven al alumno al desarrollo de habilidades intelectuales cada vez más abstractas. En este sentido, el docente debe un "experto del saber" y por lo tanto, quien ejerza la autoridad desde la posesión de ese saber.

Por último, otra postura es la concepción de la escuela como el lugar de desarrollo de las potencialidades de los alumnos, es decir, el ámbito donde cada uno puede desarrollar su propia experiencia individual de aprendizaje. De esta forma, el docente debe ser el que garantiza el contexto en el que aprenderán los alumnos por descubrimiento propio.

Estas tres creencias sobre las que se apoya la teoría educativa son caminos paralelos que no se cruzan. El docente se ve demandado a cumplir con estos tres objetivos que, en sí mismos son antagónicos. De esta manera, se ve sumido en una lucha interna por responder a demandas incompatibles, por posicionarse en lugares antagónicos, por ubicar a los alumnos en lugares contradictorios entre sí, por definir cuál es su rol dentro del aula.

Creemos que una idea superadora a la situación planteada es la propuesta que hace Kieran Egan (1997) quien sostiene que el desarrollo intelectual "exige una comprensión del papel desempeñado por los instrumentos intelectuales disponibles en la sociedad en la que

ISBN 978-950-863-164-0

crece una persona" (51) De esta manera es necesario tener en cuenta el grado de dominio que tienen nuestros alumnos de un sistema simbólico como es el lenguaje porque sólo a partir de allí, se puede construir la comprensión del mundo; sólo desde allí nuestros alumnos y podrán decir el mundo podrán decirse al mundo. Tal es la postura que subyace en la fundamentación de los materiales curriculares de Lengua y Literatura del Nuevo Secundario, en donde se afirma que "existe una interacción permanente entre cultura y lengua; mientras la cultura permite el uso y la creación social de formas lingüísticas, la lengua influye y es materia para el desarrollo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los sistemas de valores".

En este sentido, enseñar Lengua y Literatura deja de ser una descripción o análisis del sistema para concebir el lenguaje como lo humanamente distintivo ya que sólo desde el lenguaje el hombre puede pensarse y pensar el mundo, actuar sobre él y transformarlo.

Concebida de esta manera, enseñar Lengua y Literatura deja de poner en foco contenidos como teoría de la comunicación tipologías textuales, análisis sintáctico, clasificación de palabras, características distintivas del discurso literario y la clasificación tradicional por géneros, etc. para focalizar al alumno como un usuario comprendedor y productor de textos, poseedor de una lengua enraizada en una cultura. Visto así deja de estar la lengua en el "altar" al que hay que acercar al alumno para pulirlo, es decir, deja el alumno de tener que acumular saberes lingüísticos para estar y ser habilitado para producir textos competentes. La propuesta es partir de lo que el alumno tiene, lo que el alumno sabe, lo que el alumno hace, lo que el alumno es. En otras palabras, partir de su uso oral vago, impreciso, muchas veces inadecuado e incorrecto, devolverle la confianza de que su voz tiene algo para decir. Tal como dice Contreras (1997), es dejar de mirar al alumno como un problema, como una dificultad y fijarnos en él desde su potencialidad o capacidad. Sólo así el alumno podrá encontrar modos de lectura de su realidad y producir textos que den cuenta de ella. En este contexto la teoría cobra significado ya que es la que permite generar estrategias de superación del entorno para aproximarse a la lengua estándar.

Creemos que en el contexto actual de nuestra realidad educativa, los alumnos que ingresan al sistema, no lo hacen al conocimiento. Cada vez tienen más contenidos y formas de acceder a ellos pero, paradójicamente, se pueden comunican menos. Esta brecha entre lo que hay que enseñar (contenidos, procedimientos) y lo que ellos traen intrínseco de su cultura, es cada vez más abismal y paralizadora si no se tienden, o por lo menos, se intentan algunos puentes posibles.

ISBN 978-950-863-164-0

Desde hace un par de años, la auto-percepción de nuestra práctica docente es que se había reducido a la selección y elaboración cada vez más exquisita de cuadernillos de fotocopias seleccionadas a partir de un exhaustivo análisis de las ofertas editoriales que abordaran los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva la práctica se reducía a la transmisión ordenada y prolija de los contenidos coherentemente desarrollados, que daban cuenta del sistema de la lengua. Sin embargo se obturaba el uso simbólico que todo individuo hace del lenguaje y que lo definen en su subjetividad.

Dicho de otra manera, la práctica se reducía a encontrar el texto con las actividades que movilizaran a los diferentes alumnos, o bien, ofrecerles la riqueza de los textos desde un modelo cultural que los deslumbrara. Ni una cosa ni la otra ocurría, sumiendo la práctica cotidiana en una eterna frustración.

En este contexto, comenzamos a reunirnos con otras docentes y a compartir experiencias, frustraciones, aciertos y desaciertos y a buscar caminos alternativos que nos permitieran aproximarnos a la tarea docente como un transformador social que investiga la realidad y opera sobre su práctica. Este lugar corre al docente del rol de mero operario del técnico que dictamina qué y cómo se debe llevar a cabo la práctica y lo coloca en el lugar del que hace, decide, ensaya, y modifica según lo requiere la práctica.

Con este propósito y la firme esperanza de que era posible revertir la realidad en la que nos encontrábamos inmersas (aislamiento y soledad en nuestro trabajo y en las aulas, que nos generaban malestar, desgano y preocupación) es que surge la idea generar espacios de diálogo, intercambio, verdadera comunicación en equipos de trabajo, que nos permitieran reflexionar y pensar nuestras prácticas para modificarlas, y concretar nuestro objetivo fundacional que es el verdadero aprendizaje de los alumnos, que logren la permanencia y egreso del sistema educativo, y la construcción de su ciudadanía en la sociedad.

Para poder encontrar caminos que nos permitieran transitar esta teoría, acordamos reunirnos todos los lunes. Conscientes de esta situación es que hemos ensayado algunas "formas" de pensar nuestras clases de lengua. En este sentido nos interrogamos desde dónde pensamos la enseñanza, con qué sujetos, cómo logramos establecer un vínculo genuino con él. El camino no fue ni sencillo ni despejado desde un primer momento, por el contrario, estuvo plagado, y aún lo está, de incertidumbres y desaciertos.

Descubrimos entonces que la única manera de habilitar a nuestros alumnos era salirnos del rol evaluador y crítico de sus producciones lingüísticas. Para logar ese desplazamiento era necesario empezar a escuchar y a leer desde otro lugar, es decir, forjar un vínculo sincero que

ISBN 978-950-863-164-0

los acreditara a decirse y a contarse. Este nuevo posicionamiento lo que primero provocó fue la existencia de una posibilidad de comunicarse con ese otro que no puede, que no sabe hacerlo desde otro lugar. Esto generó una puerta de acceso mutuo que aligeró el agobio de algunos alumnos que lo que hacen diariamente es confirmar y reforzar su fracaso escolar. Pero también disminuyó el agobio que acarrea ser, como docente, la portadora de la norma lingüística que sanciona. Este nuevo posicionamiento fue correrse de un lugar de frustración, angustia y desolación no querido pero requerido por la excelencia. Esto nos permitió ingresar a un espacio multicultural con la riqueza de la heterogeneidad que habita en nuestras aulas y capitalizar esa heterogeneidad sin verla como un impedimento o una amenaza para la enseñanza.

En este camino, pensamos diferentes estrategias. Una de ellas fue la realización de un texto en el que ellos se presentaran y pudieran decir quiénes son, qué hacen, qué esperan, a qué le tienen miedo. Si bien esta actividad ya la habíamos realizado años anteriores, la diferencia fue que la lectura de los textos producidos no se realizó para completar una grilla exhaustiva que diera cuenta del estado lingüístico del alumno: coherencia, cohesión, uso de conectores, correlación verbal, concordancia, ortografía, creatividad, etc. En síntesis, la lectura de estos textos no se realizó desde lo lingüísticamente aceptable, sino desde un "otro" que pudiera escucharlos y mirarlos.

Otra estrategia fue la selección cuidadosa de un texto, no por su excelencia literaria, sino por lo que éste podía generar en los alumnos. La idea era buscar un texto lo suficientemente amplio que pudiera despertar diferentes inquietudes, que no sólo les presentara un mundo posible sino que los invitara a abrir ventanas hacia sus propios mundos posibles. El texto elegido en esta ocasión fue "*Los sueños del sapo*" de Javier Villafañe.(2004) El análisis se centró en la problemática del protagonista que era la búsqueda de su identidad. Esta inquietud no es ajena a nuestros alumnos adolescentes por lo que los invitamos a revisar su entrono, sus elecciones, la conformidad y la disconformidad con la realidad más inmediata que los circunda.

A raíz de este trabajo surgieron en los diferentes cursos tres grandes ejes temáticos: *la discriminación, los miedos y el género*.

Al primer tema llegamos a partir de la valoración negativa y los sentimientos adversos que despierta el protagonista del relato anterior. Esto dio lugar a dos consideraciones: por un lado, los alumnos son objeto de discriminación y, por el otro, son sujetos discriminadores. Discriminación que puede activarse por el aspecto físico, barrio en el que viven, ropa de marca

ISBN 978-950-863-164-0

que no usan, color de piel, sexualidad no definida, nivel socioeconómico que no poseen. Los textos trabajados en el recorrido lector fueron: "Corso" de Rodolfo Walsh, "La zona" (película de origen mexicano que aborda la problemática de los espacios cerrados para protegerse de la inseguridad), "Julián" de Juan José Hernández, "La fiesta ajena" de Liliana Hecker, "El ganador" de Anderson Imbert, "Los enanos morales" (artículo de opinión de Abadala, publicado en la revista Viva del Diario Clarín). Los alumnos no sólo leyeron estos textos y los analizaron sino que además indagaron en diarios, revistas y programas televisivos sobre el abordaje que los medios de comunicación hacen sobre esta temática, elaboraron afiches, realizaron encuestas, y hasta teatralizaron situaciones que fueron filmadas vía celular por ellos mismos.

El segundo tema que se desprendió del análisis del texto de Javier Villafañe fue el miedo. El miedo ligado a lo desconocido, al rechazo, a la discriminación, a no "pertenecer" a un determinado grupo o sector, a mostrarme tal cual como soy, a expresar lo que siento y lo que pienso. A partir del interés de los alumnos derivamos en lo fantasmagórico, lo terrorífico. El primer abordaje fue la confrontación entre el saber popular y la ciencia en relatos como el de la llorona, la luz mala, el lobizón, el chupacabras, etc. Luego indagamos acerca de la entidad de los fantasmas. Esto fue abrir la ventana a los miedos: individuales y sociales; los que pueden decirse y los que no; los que se relacionan con ideologías ancestrales y los propios de nuestra cultura; los que son recurrentes y los pasajeros. En este sentido elaboramos un recorrido lector que abordara esta temática desde lo literario. Pensamos que trabajar textos en donde lo tenebroso, lo oculto estuviera presente, nos permitiría seguir indagando en esa temática. El recorrido lector estuvo armado con los siguientes textos: "El Condenado" de Ricardo Mariño; "En el borde del barranco" de Jorge Accame; "Cuento de los angelitos", "Manos", "La casa viva" de Elsa Bornermann, "Espantos de agosto" de Gabriel García Márquez "El monstruo de la laguna" de Graciela Falbo, "El tamaño del miedo" de Gustavo Roldan, y "El fantasma de Canterville" de Oscar Wilde. La idea –como ya lo aclaramos anteriormente- era trabajar no desde las características específicas del texto literario fantástico, sino, más bien, partir de una perspectiva más personal y subjetiva que permitiera leer los textos desde otro lugar, para luego sí trabajar temas "más específicos" de la lengua.

El terror no sólo se abordó desde lo ficcional, sino desde la realidad inmediata que invitaba a recordar las fechas del 24 de marzo y del 2 de abril. Esto derivó en otro recorrido que fue el de las dictaduras. La movilización y el interés despertado por este proceso de nuestra historia argentina llevaron a considerar los conceptos que permitieran abordarlo. Comenzamos

Cap. VIII
pp. pp.109-116
ISBN 978-950-863-164-0
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam

Ir al Índice

con la película alemana "La ola" y, con su análisis, pudieron entender los elementos que conforman una autocracia. Luego nos adentramos en la última dictadura argentina con una publicación de Graciela Montes en Página 12: El golpe y fragmentos del documento elaborado por la CONADEP, el Nunca más. Estos textos permitieron conformar una red de conceptos constitutivos de la época, que luego los proyectaron a los textos ficcionales: "Los sapos de la memoria" de Graciela Bialet, "Pesadillas" de Julio Cortázar, canciones como: *La isla de la buena memoria* de Alejandro Lerner, *Sequía* de La mancha de Rolando, *Los dinosaurios* de Charly García, *Sólo le pido a Dios* de León Gieco, etc.

Por otro lado, en el relato autobiográfico inicial que escriben los alumnos, varias alumnas expresan como aspiración futura tener una pareja que las respete, mientras que varios chicos expresan como deseo para sus vidas el poder ser sostén de su pareja y de sus hijos. Es por eso que se aborda el tema del género. A partir de la recuperación de los cuentos tradicionales como Cenicienta, Caperucita, La Bella Durmiente, El pozo mágico, entre otros, se busca el imaginario que atraviesa esos cuentos, pero también se echa una mirada sobre nuestra cultura occidental desde personajes como Eva y Pandora. Esto derivó en la construcción de los estereotipos que tenemos introyectados ancestralmente, y a partir de allí se analizaron programas televisivos, publicidades, la película *Stardust* y hasta la elección de profesiones o empleos marcados por esos roles asignados socialmente; roles que se reproducen en la ficción de las telenovelas, pero que se refuerzan al interior de cada familia. Finalmente, cuestionamos esos roles desde la reescritura moderna de algunos de esos cuentos por Marcelo Birmajer.

En síntesis, retomando a Kieran Egan (1997), la escuela debe transmitir normas que ayuden en la construcción ciudadana del sujeto; y esas normas deben ser iguales para todos los alumnos para garantizar la justicia y la igualdad ante la ley. Esto no significa que esto necesariamente derive en la conformación de un grupo homogéneo, sino que deben respetarse las diferencias culturales, de tal modo que aprendamos el respeto por la diversidad. La escuela también debe enseñar contenidos académicos sin perder de vista el desarrollo individual de los alumnos; teniendo en cuenta que la excelencia por si misma es un contenido vacío y la consideración de la libertad del otro en su propio proceso de aprendizaje sin intervención docente es demagogia.

Por otro lado, en esta experiencia partimos de un diagnóstico que no rotulara a los alumnos ni nos inmovilizara a nosotros por una tarea imposible de abarcar, sino que ese diagnóstico fuera la puerta de acceso a un espacio de posibilidades para que ellos se animaran a ser usuarios de la lengua desde su cultura de origen. Entendemos que el rol de la lengua es

ISBN 978-950-863-164-0

fundamental para apropiarse de los conceptos de cualquier asignatura, para comprender y desentrañar los mensajes de circulación social. En otras palabras, concebimos la importancia de la lengua en su aspecto comunicacional que otorga tanto al emisor como al receptor el rol de un consumidor activo que interpretan el mundo desde su cultura experiencial para mirarla, revisarla, cuestionarla y transformarla.

Por último, creemos que debemos poder brindarles a nuestros alumnos las herramientas necesarias para poder pensar la realidad cotidiana e intentar modificarla. Esta manera de encarar la clase de Lengua y Literatura no es algo acabado ni definido, sino que es un proceso que se construye día a día, a partir de aciertos y desaciertos en la alimentación del vínculo que es el cimiento sobre el que se erige el aprendizaje del sistema.

Bibliografía:

- EGAN. K. (1997) Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. Barcelona, Paidós.
- TORRES SANTOME, 2010. El Caballo de Troya, Madrid, Morata
- PRUZZO, V. 2010. Las prácticas: una cocción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Revista Praxis Educativa Edulpam. Universidad Nacional de La Pampa. Año XIV, Nº 14; páginas 100 a 110.
- Villafañe, Javier (2004) "*Los sueños del sapo*" Ediciones Colihue

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO IX

VOLVER A EMPEZAR

Vanesa Toro
Camila Doroni

Introducción

Este trabajo repera la experiencia del Proyecto Voluntario "Volver a Empezar" que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas en los años 2010 y una extensión en 2011, que depende de la Secretaría de Politicas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo plantea desarrollar una serie de actividades y estrategias pedagógico – didácticas en diferentes disciplinas destinadas a acompañar las trayectorias escolares de estudiantes embarazadas y madres y padres jóvenes que cursan el nivel secundario en las escuelas República Argentina (Santa Rosa) e Instituto ITES (Toay). La finalidad o impacto del proyecto es lograr la retención y/o reinserción en el sistema educativo hasta la finalización del nivel secundario. En el transcurso de este año de trabajo y en el contexto concreto de acompañamiento situado en la escuela y en los hogares de quienes guardan reposo médico hemos podido hacer más concreta nuestra mirada política de la enseñanza y la vivencia desde el "otro" del significado del aprendizaje y del fracaso escolar. El fuerte énfasis de lo vincular y epistemológico de la enseñanza, nos ha permitido acercar la ayuda contingente a recuperar la cultura experiencial y ha resultado confirmatorio de nuestro deseo de ser profesoras.

Primeras acciones

Desde el comienzo del Voluntariado trabajamos con alumnas de segundo año de polimodal del ITES (Instituto secundario de Toay). Particularmente nos enfocaremos a relatar nuestra experiencia con una de las alumnas, C. R. de 18 años. En nuestro primer encuentro con ella, pudimos observar buena predisposición para con nosotras, pero a la vez un sentimiento de desilusión debido a los reiterados fracasos escolares. Cuando le comentábamos acerca de la

ISBN 978-950-863-164-0

posibilidad de continuar con los estudios superiores, percibíamos en C. que no consideraba dicha posibilidad. Advertíamos así que el fracaso se certifica a partir de la evaluación escolar, la escuela lo avala a través de las libretas de calificaciones; así el alumno repite de curso, se lleva materias para rendir, o abandona la escuela (Pruzzo, 1999). Los individuos son responsables de ese destino, no por su voluntad si no por su falta de capacidad. La escuela en lugar de cambiar a las personas, las etiqueta y clasifica con vistas al mercado de trabajo. (Nosei, Lozano, 2001). Si además consideramos que todo sujeto se relaciona con el mundo como una unidad integrada, y es a partir de esa relación que se concibe la perspectiva del aprendizaje. Para ser próspera la relación sujeto-mundo es necesario otro social y cultural que provea al ámbito vincular social para que el sujeto realice una apropiación instrumental de la realidad. La amenaza de exclusión social genera un sufrimiento psíquico que se manifiesta bajo la llamada inhibición intelectual, una negativa a incorporar conocimientos, lenguaje e instrumentaciones que le permitirán subsistir en el mundo social. La actitud del alumno frente al entorno vincular social amenazador termina con exclusiones, huidas, agresiones, manifestaciones de vivencias de inseguridad por ser caracterizado como "como el que nunca puede". La familia y el alumno asumen el fracaso como producto de su propia incapacidad. A todo esto lo vimos reflejado en el caso de C., ya que estas sensaciones fueron las que desencadenaron su decisión de abandonar en el año 2009 el segundo año de polimodal. En aquel primer encuentro, la alumna pensaba que no poseía la capacidad suficiente para continuar con estudios superiores, su único objetivo era finalizar el secundario para luego conseguir un trabajo y así poder mantener a su hijo.

Partimos de la idea que el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para transformarla (Pichon Riviere, 1984). El sujeto no lo incorpora tal cual es, lo transforma porque lo capta desde sus propios esquemas, es decir, su estructura cognitiva crece. El sujeto necesita de un otro para que aprenda, necesita de un ámbito vincular social. Con *ámbito* se refiere a un espacio en un tiempo particular. Con *vincular*, a la estructura afectiva; la estructura entre emisor y receptor pone en funcionamiento la comunicación. El vínculo es el riel de la comunicación, si no está no hay aprendizaje. Es *social* porque hay otro que enseña significados de la cultura, es otro mediador entre lo social y el sujeto. Nuestra labor no sólo consistió en enseñar los contenidos que el curriculum prescripto determinaba, sino también en crear un vínculo con la alumna para poder cambiar sus preconcepciones "negativas" acerca de la escuela y de sí misma. Indagamos sus concepciones personales respecto al saber nos ayudaron a entender sus intentos racionales de explicar la realidad que se han construido en las interrelaciones con el medio físico y social. En el caso de C., esto se pudo observar debido al contexto social al que la

ISBN 978-950-863-164-0

alumna pertenece: una familia humilde y numerosa, con escasos recursos económicos. Todo esto ayudaba a reafirmar su concepción de imposibilidad de progresar, de acceder a una educación superior y de obtener buenos resultados en el ámbito escolar.

Nuestro trabajo se vio facilitado porque desde la institución había una sincera preocupación por las alumnas. Tanto la rectora, L.A, como la preceptora VS, poseían pleno conocimiento de la situación personal de cada madre adolescente. Ellas estaban a plena disposición tanto de las jóvenes madres como del resto del alumnado, siempre atentas a las necesidades de los mimas para facilitarles el aprendizaje. Desde la institución se brindaba el espacio físico para diferentes talleres, actividades extracurriculares, apoyo de las materias que resultaban más difíciles a los estudiantes, y también de materiales escolares. Al conceptualizar la institución, Frigerio (1998) señala una doble vertiente, ya que supone instruir e instituir. Es decir, ligar saber con permanencia, un saber que se transmite y que al mismo tiempo instituye a quienes lo reciben. Aquí el saber es llamado a cumplir una función fundadora sobre el sujeto.

En la primer clase con C. no sólo nos focalizamos en la enseñanza de los contenidos requeridos en segundo año de polimodal, sino también en involucrarnos con su vida personal. De esta manera descubrimos que los sábados a la mañana trabajaba en una casa particular, su tarea consistía en limpiarla. Ella vivía con sus padres, sus hermanos y su hijo, Joaquín de 4 años. Además pudimos observar que C. se acercaba demasiado a la hoja para leer e inclusive nos pedía que le deletreemos algunas palabras. Le preguntamos si usaba lentes y nos dijo que debería pero que no se los había podido comprar. Inmediatamente, nos comunicamos con muestras profesoras a cargo y nos ayudaron a conseguir los lentes, las autoridades de la institución nos facilitaron la receta de los mismos. Podemos considerar esto como un ejemplo de "ayuda contingente" que, según Pichon Riviere (1994) , sólo puede brindarse cuando el docente es capaz de detectar las necesidades de los alumnos. No identificado el error, el docente fabrica el fracaso. La alumna se mostró emocionada y agradecida, desde entonces notamos un cambio en ella, ya que se logró una mayor motivación a la hora del aprendizaje no sólo en Inglés, sino en el resto de las materias. Esto se relaciona a la teoría del autor anteriormente mencionado que propone que el sujeto que aprende es un sujeto de necesidades, busca la satisfacción de las mismas por eso necesita al otro que decodifique sus necesidades. No va a aprender si no hay motivación o interés por parte del alumno. A las mismas las tiene que crear el docente. Con el transcurso del año lectivo fuimos fortaleciendo el vínculo afectivo, creando mayor confianza. Gracias a esto nos enteramos que la adolescente necesitaba un nuevo guardapolvo, que al cabo de unos días se lo conseguimos.

ISBN 978-950-863-164-0

Con respecto a los contenidos curriculares, durante el transcurso del voluntariado la alumna demostró la capacidad e interés para las distintas actividades requeridas. En las clases participó en actividades orales y no tuvo problema en pasar a escribir respuestas en el pizarrón, cosa que anteriormente evitaba. Sus calificaciones mejoraron en todas las materias y los distintos profesores a cargo de las mismas destacaban el cambio positivo académico y actitudinal de C.. De esta manera pudieron brindarle la ayuda contingente necesaria.. La mirada del docente es significativa, no necesita humillar con palabras, hay gestos que significan mucho. Todos miran de la misma manera que el docente. El otro, puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje

Desde esta perspectiva vincular, entendimos que esta relación favorece la comprensión de una enseñanza de base epistemológica y ética: epistemológica dado que concibe la construcción del saber como un movimiento dialéctico ente teoría y práctica, como aspectos mutuamente constitutivos el uno del otro. Etica porque asumimos una responsabilidades frente a las decisiones escolares La praxis es una actividad reflexiva en la que el saber teórico y aplicación práctica impactan el uno sobre el otro, y van modificándose sucesivamente.

El marco de referencia sería el conjunto de conocimientos del individuo construídos en torno al objeto de estudio "saberes del sujeto". Las operaciones serían los procesos mentales asociados a la construcción mental del conocimiento y son los que permiten vincular esos saberes entre sí y con la realidad. El proceso de aprendizaje no es lineal, hay dos tipos de aprendizajes, el *aprendizaje memorístico o mecánico* y el *aprendizaje significativo.* Este último, articula de forma sustantiva las ideas previas del sujeto con las nuevas ideas, se pone en funcionamiento la memoria comprensiva y hay un uso funcional de lo adquirido. Desde esta perspectiva epistemológica, es necesario generar oportunidades para que el alumno interactúe con el objeto de estudio de la disciplina. Está en desacuerdo con la enseñanza verbalista centrada en el fotocopiado de textos y aislada de la interacción con el objeto de estudio. Cualquier enseñanza debería proveer oportunidades para que le alumno active operaciones (interpretar, analizar, clasificar, relacionar y producir) que caracterizan la forma de pensar de cada disciplina, y se necesita de un repertorio léxico específico de cada saber.

Desde una perspectiva ética, la enseñanza como práctica humana compromete moralmente al que la realiza. La solidaridad, cooperación, respeto por la vida, todos los valores se aprenden ejercitándolos. La enseñanza proveerá oportunidades de aprendizaje para que el alumno establezca interrelaciones humanas dinámicas, capaces de generar el respeto recíproco. Si se valora al otro es posible escucharlo y hasta poder aprender de su propio saber.

ISBN 978-950-863-164-0

Durante el año nuestra labor consistió en ayudar a C. reforzando lo trabajado en clase y completando las tareas asignadas, pero nunca presentando un nuevo tema. La docente a cargo del curso, utilizó el libro de texto "Opportunities" que guiaba los contenidos a enseñar. Empezamos trabajando con la unidad 8 el libro "Sports" (deportes), los conceptos desarrollados a lo largo del año fueron: modal verbs (verbos modales), presente continuo, presente simple, adjetivos comparativos y superlativos, tiempos verbales para futuro ("going to" y "will"), y presente perfecto. La mayoría de las actividades consistieron en tareas de *rutina o procedimiento*, es decir, la alumna debía aplicar una fórmula (estructura gramatical) estandarizada y predecible; en tareas *memorísticas*, se esperaba que la alumna reproduzca o reconociera información previamente encontrada. A la hora de actividades de comprensión, las actividades se focalizaban sólo en *preguntas convergentes*, es decir, la alumna debía identificar la respuesta en el texto que se encontraba de forma explícita. Se pudo observar un curriculum yuxtapuesto ya que los contenidos se presentaron aislados sin interdisciplinariedad y alejados de su cultura experiencial. Con respecto a los procesos propios de nuestra disciplina, la docente sólo hizo foco en interpretación y producción. Nosotras además de ayudar a C. con la consolidación y fase de recordación de los temas curriculares, tratamos de incorporar aquellos procesos que la docente no pudo realizar, ya que a diferencia de ella nosotras trabajamos con una sola alumna. También incentivamos la producción oral vinculándola con la cultura experiencial.

Enfatizamos la *consolidación* ya que nos ofrece posibilidades de repensar en forma significativa, con experiencias adecuadas, las operaciones y nociones recientemente adquiridas. La noción se consolida con nuevas experiencias que obliguen a repensar el concepto o noción. A partir de allí, la *recordación* el proceso que entra en función es la "recuperación", se realiza un reconocimiento en el almacén de la memoria, y la identidad recientemente adquirida revive. Otra forma es mediante la realización de "repasos" espaciados por períodos de días o semanas, aprendidos previamente que proporcionan oportunidades para que se pongan en marcha los procesos de recuperación y para que constituyan un método importante para intensificar la retención.

A medida que transcurrieron los meses, el rendimiento de C. mejoró en todos los espacios curriculares gracias a que nunca faltó a las clases de apoyo brindadas por el voluntariado. Su esfuerzo y dedicación se vieron gratificados a fin del año 2010 cuando recibió la grata noticia de que era la primera escolta de la bandera.

ISBN 978-950-863-164-0

Desde nuestra formación y desde las experiencias de Ayudantías y Voluntariado hemos podido pensar a la educación como un acto político en tanto favorece la construcción de subjetividades que puedan comprender el mundo e intervenir en él. Para ello necesitamos analizar y valorar la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Es importante analizar la relación sociedad educación en cuanto a la formación de ciudadanos que en una sociedad democrática sostiene, como justicia curricular que trabaja para reducir la exclusión social. El sistema educativo es un bien público que asegura la construcción de saberes, y brinda el conocimiento organizado que las sociedades necesitan. Educar es una tarea moral que compromete a quien la realiza, es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca la construcción de la ciudadanía en democracia. Para lo cual se requiere de una justicia distributiva que trabaje por todos los ciudadanos. En este sentido la igualdad individual es la condición de un orden social justo, no subjetivo. El rol del profesor es que pueda trabajar a favor de la defensa de los tres principios de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común, y la producción histórica de la igualdad.

Bibliografía:

BARREIRO. Telma. 1995. "Bienestar y malestar dentro del grupo.Los mecanismos distorsionantes y otros obstaculizadores". En Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadota del grupo sano. Buenos Aires, Kapelusz.

FRIGERIO, G. (Comp.) (1998) El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

HARGREAVES, A. 1995. Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Madrid, Morata

PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morat

PERRENOUD, P. 2007. Diez nuevas competencias para enseñar. España, Grao

PRUZZO de DI PEGO, Vilma. 1997. Biografía del fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica. Buenos Aires, Espacio Editorial.

ISBN 978-950-863-164-0

PICHON RIVIERE, Enrique. 1984. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires, Nueva Visión.

SIDERAC, S. (2007). Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto. EdulPam, Universidad Nacional de La Pampa

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO X

EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA ÁULICA EN LA CLASE DE INGLÉS

Ana Serradell

Silvia Siderac

Introducción

Durante todo el ciclo lectivo 2010 se trabajó en un curso de inglés intensivo el eje "Discriminación y respeto por el otro". Motivaron la selección de este eje ciertas actitudes del grupo de estudiantes observadas por la docente que tenían que ver con agresiones verbales -y hasta físicas en algunos casos- dirigidas hacia quienes de algún modo se apartaban de un imaginario esperado, por supuesto en un plano no consciente ya que es importante marcar, estamos abordando un curso de quinto año de escuela primaria.

En este marco, reiteradas veces hubo situaciones en las que las niñas eran juzgadas negativamente con planteos discriminatorios de género y un alumno era agredido por no tener los mismos gustos y motivaciones que el resto de los varones del curso.

La docente trabajó durante todo el año la problemática haciéndola explícita en lo general y realzando las participaciones positivas y diferentes en cada uno de los casos mencionados y en la última etapa del año, se decidió elaborar una unidad completa de trabajo integrando lo abordado en el año que permitiera complementar aspectos y evaluar la problemática. Esta iniciativa surge además con la necesidad de dar una respuesta diferente a la ofrecida por los libros de texto de inglés, cuyas prescripciones para el tratamiento de estos temas son inexistentes, esporádicas, descontextualizadas o alejadas de la cultura experiencial (Pérez Gómez 1998). Se había observado además, que institucionalmente existía una actitud de subestimación del tema con justificaciones fundadas en picardías propias de la edad, argumentando que estas cuestiones seguramente se resolverían solas o que tenían que ver con situaciones del plano familiar más que escolar de las que convenía tomar distancia, ya que no eran de incumbencia académica. La profesora observaba, no obstante, que lo angustiante y

ISBN 978-950-863-164-0

doloroso de las vivencias hacían que este alumno en particular no tuviera un buen desempeño en clase y que él mismo no confiara en sus posibilidades de aprendizaje.

Está claro que esto tiene explicaciones que exceden el plano personal, según Slavoj Zizek (2004), la forma ideal de ideología del Capitalismo Global imperante es el Multiculturalismo Acrítico, entendiéndose por este concepto a la actitud que desde una posición global vacía trata a cada cultura como el colonizador al colonizado, como "nativos" que deben ser estudiados y "respetados". Es decir que la relación, entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de igual modo que en el capitalismo global, existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante del Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con lo diferente. Nadie explicita la prohibición o inconvenientes respecto a diferenciarse del modelo esperado pero está latente e implícito que las expectativas y el éxito están marcados por un único camino y que quien se aleje de él será "respetado" como "el distinto" apareciendo allí claramente la discriminación. En los niños, este "respeto" se vuelve más dificultoso, estas percepciones que los adultos pueden abordar con mayor "tacto" y "sutileza" no son tan manejables por quienes aun se mueven en planos más concretos y explícitos. Las naturalizaciones incorporadas en el entorno toman forma en los códigos de estos niños en la traducción a un lenguaje directo y cruel que plasma con una claridad descarnada el pensamiento hegemónico latente. El multiculturalismo, nos aclara el autor mencionado, es una forma de racismo negada, invertida, un "racismo con distancia", respeta la identidad del Otro concibiéndolo como una comunidad "auténtica" cerrada hacia la cual él, el "multiculturalista", mantiene una distancia gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo no impone a los otros los valores particulares de su propia cultura y no es directamente racista pero mantiene una posición de privilegio desde un punto vacío de la universalidad desde donde aprecia y desprecia a las otras culturas particulares o a las diferencias. El "respetar" de este modo la especificidad del Otro es la forma de reafirmar la propia superioridad.

Desarrollo de la experiencia

Se decide entonces trabajar esta problemática con el grupo de alumnos de quinto año tomando como una ventaja el tema de su edad y por tanto de las manifestaciones explícitas de

ISBN 978-950-863-164-0

discriminación. Se considera que lejos de ser un inconveniente, la franja etaria de estos sujetos es positiva respecto a las manifestaciones aun no reprimidas ni solapadas de sus sentimientos que aun se permiten que fluyan sin demasiadas represiones. Contribuía además favorablemente en este caso, que se trata de un curso que compartía con su docente de Inglés una importante cantidad de tiempo escolar. Tres horas diarias durante todo el año lectivo, esto daba a la profesora la posibilidad de un contacto y conocimiento profundo de cada uno de ellos y sus actitudes y reacciones de manera de no realizar juicios apresurados o mal interpretar manifestaciones.

Fue un gran aporte a la hora de la comprensión de esta problemática la diferenciación que hace García Canclini (2004) entre un mundo "multicultural" con otro mundo "intercultural" globalizado. Cuando se habla de concepciones multiculturales, afirma el autor, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación, tal como lo expresáramos anteriormente en palabras de Zizek (2004). Cuando se habla de "interculturalidad", afirma García Canclini, se está remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan. Los dos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. En este intento de estudio lo que sugiere García Canclini es una reconceptualización, en lugar de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. Para entender a cada grupo hay que ver cómo éste se apropia y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos.

Primera Etapa: gustos y diferencias como construcciones culturales

Es por ello que el trabajo de la unidad didáctica antes referida comienza con el pedido a los alumnos de la realización de una entrevista a sus abuelos, bisabuelos o gente cercana a ellos que tenga hoy alrededor de 70 años. L@s niñ@s tenían que entrevistar a una abuela y a un abuelo y les preguntarían acerca de los juguetes y juegos que los divertían de niños, las ropas que usaban y los roles ocupacionales de quienes fueran su papá y su mamá.

La intencionalidad de esta actividad fue empezar a entrar en un mundo que nos permitiera ver "diferencias" pero en otros sujetos y en otro tiempo, sumando además el

ISBN 978-950-863-164-0

elemento de que estos abuelos y abuelas eran seres altamente queridos y respetados por el grupo. Basamos esta decisión en reflexiones de los autores antes mencionados que afirman que la no discriminación y la tolerancia son mucho más "manejables" cuando están alejadas de nuestro plano de acción inmediato. Es decir, es fácil que nosotros nos horroricemos de la discriminación hacia las personas negras ya que no es para nosotros parte de nuestra vida cotidiana, sin embargo, nos es muy complejo el respeto por otros "otros" que sí conviven en nuestro contexto. Otro de los motivos que avalaban esta consigna de la entrevista era que nos daría la posibilidad de mostrar a través de los diferentes juguetes, ropas y roles, que el "gusto" y lo que hacemos y hasta lo que decidimos hacer son construcciones culturales que cambian con el paso del tiempo. La idea era entonces, en síntesis, acercarlos a "las diferencias" desde un plano de afecto que posibilitaría la empatía y el respeto. Poder acompañarlos en la construcción de la idea de que hubo cambios en el género, por ejemplo, que hacen que quienes fueran sus abuelos no realizaran determinadas actividades que para ellos hoy sean lugar común. Por ejemplo, que las niñas practiquen tantos deportes como los niños o que los niños jueguen con muñecos o construyan casitas en sus computadoras con el Sims; que las mamás de sus abuelas no realizaran actividades fuera de sus hogares y que hoy sus mamás y sus papás sean ciudadan@s públic@s sin distinción de género. Cabe aclarar que –por no ser el eje de este trabajo- no se profundizó en la distribución de poder en los diferentes roles de acuerdo al género.

Los alumnos vivieron con mucho entusiasmo esta primera actividad, les divirtió hacer las entrevistas y mostraron mucho interés por contar su experiencia y socializar sus respuestas con sus compañeros. La docente fue volcando los resultados en una lámina que quedó en el curso. Los juguetes y actividades quedaron claramente diferenciadas en género en el caso de los abuelos y abuelas mientras que se entremezclaban prácticamente sin diferencias en el caso de ellos.

Segunda Etapa: La empatía

Al día siguiente, se continúa con una historia inventada por la docente que se transcribe a continuación.

ISBN 978-950-863-164-0

Figura 1

Some years ago, I came home one day from school very, very sad. Mostly everyday two classmates, Lina and Juani, and I walked together from school to our houses. Most of the times it was a lot of fun because we used to run races, tell jokes and play "ring raje" in the way.

But one day, everthing changed. It was the day after Juani's birthday. He had this new wonderful electronic game and he started laughing at Lina because she didn't want to play the game. Instead, she was very excited telling (us or me) the story she was reading about Tom Sawyer. First he laughed at Lina, but then he started calling her names and pushed her so hard that she fell. She went home running and crying. Juani looked angry and took another road. I kept on walking alone very sad.

En primera persona, la historia relata cómo termina la amistad de dos niños amigos luego de una pelea. Uno de ellos se ríe del otro, lo insulta y luego lo empuja al piso. El otro corre llorando a su casa y ya nunca vuelven a ser amigos.

A partir de la historia leída, los chicos debían dibujar una situación en la que se hubieran sentido como alguno de los dos personajes. En la mayoría de los casos dibujaron al compañero que era agredido verbal y físicamente en el aula. Los dibujos muestran que a veces los chicos se reconocen a si mismos siendo los agresores, pero en la mayoría de los casos es otro compañero el que está agrediendo y los chicos se dibujan a sí mismos como el personaje agredido.

Luego de realizar el dibujo, los chicos tenían que escribir cómo se habían sentido, qué habían pensado en ese momento, qué habían dicho o hecho en esa situación antes dibujada. En las reflexiones los chicos describen sentimientos de arrepentimiento y culpa por no interceder en algunos casos en defensa del compañero agredido o por haberlo agredido directamente. Fue una actividad individual y no se compartieron ni los dibujos ni las reflexiones escritas porque así lo decidió el grupo. Se sentían incómodos y molestos a la hora de contar lo que habían realizado pero todos trabajaron en sus cuadernos con interés solicitando a la docente que corrigiera la actividad.

ISBN 978-950-863-164-0

Tercera Etapa: la producción colaborativa

Luego la docente les repartió partes de un dibujo que debían colorear. Nadie Sabia qué era el dibujo pero entendían que era una nube, o un pedazo de sol, o flores o un árbol.

Cada uno coloreó su parte y luego fueron pasando al pizarrón, cada cual con su parte, hasta formar un dibujo. Como ese día habían faltado tres alumnos, la docente repartió igualmente a quienes terminaron antes esas partes para colorearlas pero no hizo que las colocaran en el pizarrón. Así con la figura casi completa, la docente planteó la importancia de las partes que faltaban para completar el dibujo, cuán importante era cada uno de ellos para poder finalizar la tarea y que esta fuera mejor y más hermosa. Se colocaron las partes que faltaban y se reflexionó acerca de que lo importante no eran los colores que los chicos habían usado o cómo habían pintado sus partes, sino que entre todos habían logrado formar un dibujo bellísimo.

Figura 2

Cuarta etapa: La construcción de un "nosotros"

a) Lectura grupal y discusión

ISBN 978-950-863-164-0

Al día siguiente la docente leyó un poema llamado “The crayon box that talked”, (la caja de crayones que habló).

Figura 3

The Crayon Box That Talked

While walking into a toy store the day before today
I overheard a crayon box with many things to say

"I don't like Red!" said Yellow and Green said "Nor do I"
"And no one here likes Orange but no one knows just why"

"We are a box of crayons that doesn't get along
Said Blue to all the others "Something here is wrong"

Well, I bought that box of crayons and took it home with me
And laid out all the colors so the crayons all could see

They watched me as I colored with Red and Blue and Green
And Black and White and Orange and every color in between

They watched as Green became the grass and Blue became the sky
The Yellow sun was shining bright on White clouds drifting by

Colors changing as they touched becoming something new
They watched me as I colored - they watched me till I was through

And when I finally finished I began to walk away
And as I did the crayon box had something more to say

"I do like Red!" said Yellow and Green said, "so do I"
And Blue you were terrific! So high up in the sky

"We are a box of crayons each one of us unique
But when we get together the picture is more complete"

ISBN 978-950-863-164-0

El poema cuenta cómo los colores de una caja de crayones no se llevaban bien entre ellos. Ninguno de los colores sabía muy bien porqué los otros colores no le caían bien. Entonces, la dueña de la caja de crayones, puso todos los colores sobre la mesa para que pudieran ver lo que hacia. Comenzó a pintar con todos los colores, sin dejar ninguno sin usar. Y los colores fueron viendo cómo el amarillo se convertía en un luminoso sol, el verde en césped, al azul en un hermoso cielo con nubes blancas. Cuando la dueña de los crayones se va, los colores se dan cuenta de cuan hermosos son todos ellos y lo increíble que habían estado todos formando el dibujo.

En grupos realizaron una actividad de lectura comprensiva, discutieron y escribieron lo que habían entendido a partir de unas preguntas formuladas por la docente.

b) Producción final

Como cierre de la actividad, al día siguiente, la docente entregó a cada alumno una copia con un poema similar al que había leído cuyo título era: "The Group of kids that talked" (El grupo de niños que habló). En el poema se encontraban los nombres de todos los niños del grupo con espacios en blanco, los chicos debían completar los mismos con adjetivos calificativos positivos escogidos de una gran lista que proporcionó la docente. Así, cada alumno debía elegir un adjetivo para colocar en los espacios en blanco describiendo las personalidades del resto de los compañeros, inclusive la de ellos mismos. Fue una actividad que los emocionó y motivó muchísimo, y que realizaron con muchas ganas e interés. Se pudo observar la ansiedad del grupo en general por saber cómo los calificaría el resto de los compañeros.

En grupos los alumnos decidieron un título para el nuevo poema, algunos de los que surgieron fueron: "All the friends in the school", "My favourite classroom", The differences", "Different but the same", "A Group of children", "A beautiful group". (Cabe aclarar que por el nivel de involucramiento y por lo creativa de la actividad se priorizó el sentido de la misma y no se hicieron correcciones en estas producciones)

A continuación se transcribe una de las producciones de los alumnos

ISBN 978-950-863-164-0

Figura 4

The group of kids that talked

While walking into school the day before today
I overheard a group of kids with many things to say.
"I like Zakie because she is charming and nice
I like Emi so patient and kind.

Bauti is kind-hearted and friendly,

And then it's Agus so creative and bright.

But do not forget Manuel so gentle and peaceful,

And Agustina is so beautiful and frank,

Ema and Rodrigo are responsable and smart.

What a wonderful group I have!

Juan Carlos is confident and intelligent;

Anto is cheerful and capable

And Manuela is such a lovely girl

Both Franciscos are cooperative and clever,

and Lucio is so much fun!

"We are a group of kids that not always get along
But we are making a great effort to make everybody feel at home.

Well, I thought about that group of kids
And made them colour so they all could see
How important each of them is in this class...

"We are a a group of kids each one of us unique
But when we get together the picture is more complete"

Se les pregunto también ¿Qué aprendieron durante el proyecto? ¿Qué podemos hacer para construir buenas relaciones con personas diferentes a nosotros? ¿Qué podemos hacer para vivir las diferencias de modo positivo y enriquecedor?

ISBN 978-950-863-164-0

La mayoría de los alumnos rescata como aprendizaje a partir del proyecto:

- que todos somos diferentes pero importantes y especiales,

Marcos: "Que todos somos distintos pero todos somos especiales"
Agustina: "We learnt in this project that we are all different but we are all important and special" (Nosotros aprendimos en este proyecto que somos todos diferentes pero somos todos importantes y especiales)
Juan Carlos: "We are all important" (Somos todos importantes)

- aceptar las diferencias para construir un mundo mejor,

Lucio: "I learnt to accept the differences to make a better world" (Yo aprendí a aceptar las diferencias para construir un mundo mejor)
Agustin: "During this Project I learnt that we are all different but we have to accept it to make a better world"(Durante este proyecto aprendi que todos somos diferentes pero que debemos aceptarlo para construir un mundo mejor)

- ser diferentes pero trabajar juntos para hacer algo especial.

Emilia: "Aprendimos que en nuestra aula todos somos distintos pero formamos algo especial."
Manuela: "We can think we are all different but we can work together and do special things". (Podemos pensar que somos todos diferentes pero podemos trabajar juntos y hacer cosas especiales)

Acerca de la segunda y tercer pregunta la mayoría escribió opiniones vinculadas con:

- aceptar al otro tal como es,

  Juan Carlos: "Accept him like he is" (Aceptarlo tal cual es)
- compartir, enseñar y aprender de los demás,

  Zakie: "Podemos compartir, enseñar y además podemos aprender de otras personas."
- conocer bien a la otra persona, hacer que el otro se sienta seguro y confiado a nuestro lado,

  Agustín: "To see the people that are different to me with an open heart I think I have to know the person first" (Para ver a la gente que es diferente con un corazón abierto yo creo que uno debe conocer a la persona primero)

ISBN 978-950-863-164-0

Fransisco: "In this project, I learnt that we have to accept the person who is next to us how he or she is and try to make him feel sure and confident" (En este proyecto yo aprendí que debemos aceptar a la persona que esta a nuestro lado como e, e intentar hacerla sentir segura y confiada)

- ver lo bueno en el otro en lugar de burlarse de lo malo, ser bueno con todas las personas, ser su amigo, ayudarlo, hablar con él/ella.

Bautista: "Ser bueno con todas las personas"

Manuel: "To know that person and talk to him". (Conocer a la persona y hablar con ella)

Marcos: "Aprovecharlas y ver el bien de cada uno en vez de burlarse"

Rodrigo: "Puedo ser amigo y ayudarlo"

Reflexiones finales

El proyecto fue enriquecedor para todos los sujetos involucrados, fue altamente positivo respecto a las reflexiones por parte de los alumnos, ya que –tal lo transcripto en los protocolos- fueron muy interesantes e inclusive generaron cambios de actitud de muchos de ellos en el trato con el compañero discriminado o en manifestaciones cotidianas que la docente pudo observar.

Pudo a su vez, reemplazarse la habitual mirada "vacía" o ingenua del multiculturalismo que los textos de inglés suelen presentar para tratamientos de estas problemáticas, por un abordaje directo y comprensible desde la cultura experiencial de los niños. El poder hablar de las diferencias desde un primer lugar de tranquilidad y cercanía como fueron las vivencias de niñez de sus abuelos, hizo que lo "distinto" dejara de ser amenazante para volverse ameno, interesante y hasta seductor. Se intentó así modificar la negación, el silencio y el rechazo con que cotidianamente abordamos las culturas o voces de los grupos minoritarios, marginados o sin poder por instancias que generaron curiosidad, interés y respeto por conocer.

Ya instalados desde ese lugar y trasladándolos a otra situación "terciarizada" por llamarlo de algún modo, pudieron abordar los textos que trataban la temática con más elementos y mayor sensibilidad. Fueron los casos del cuento corto que relataba la pelea entre amigos y el poema en donde lo colaborativo y la suma de los diferentes enriquecía y daba belleza. Fue por ello, seguramente, que a la hora de la producción personal del trabajo con estos textos, el trato irrespetuoso, discriminatorio o de subestimación fue reemplazado por la empatía, la comprensión, el respeto y la actitud de rescatar lo mejor de cada uno de ellos como integrantes de un grupo.

ISBN 978-950-863-164-0

Pudo comprobarse que fue muy positivo el hecho de correrse del lugar común respecto al no abordaje o negación de los conflictos culturales o sociales y comenzar a explicitar que existía un problema pero también que existían posibilidades de tratarlo, aprender y crecer a través del conflicto. Es decir, la consideración de lo intercultural reemplazando el trato disperso, fragmentado, trivializado y tergiversado de la realidad multicultural (Torres Santomé 1993). Esto dio la posibilidad del encuentro en la confrontación y la diferencia sin que eso significara sometimientos de unos a otros o subestimaciones al interior del grupo.

Se pudieron modificar, asimismo, las características de "deshistorización" y "universalidad" propias de los materiales escolares para la enseñanza del inglés que presentan a los problemas como superados o verdades eternas con códigos estables de valores que los sitúan por encima de todo contexto concreto de producción simbólica y presentar, en cambio, los textos desde un lugar ubicable para los alumnos tanto en tiempo como en espacio y en temática apuntando así a favorecer la comprensión y asumiendo al problema como propio.

Otro punto interesante a la hora de evaluar la experiencia fue que si se tiene en cuenta que todo discurso se ubica en relación a una situación comunicativa, todos los discursos se "dicen" desde algún lugar y para alguien. Es lo que se denomina "función de apoyo" (Fairclough, 1989) del texto sobre determinados sujetos. Pudo observarse entonces, que mientras que en los libros de texto se da un aparente dirigirse a "todos" los hipotéticos alumnos que estudien inglés en algún lugar del mundo, en esta experiencia áulica todos los materiales fueron elaborados o seleccionados de acuerdo a los requerimientos que la problemática demandaba, resignificándose así la función de apoyo y convirtiendo a los alumnos en interlocutores activos del proceso comunicacional.

La mirada crítica y autónoma de la realidad conjuntamente con la decisión de elaboración de los materiales para la enseñanza permitió explicitar y tratar el problema a través de una mirada política, no ingenua de la realidad. Pudo abordarse la "interculturalidad" perdiendo el temor a la confrontación y el entrelazamiento que es lo que ocurre cuando los grupos interactúan.

La clase de inglés de quinto grado de EGB se convirtió así, en un lugar de reflexión, de modo que, de la mano de Mc Laren (1993), podemos afirmar que es posible trabajar con una pedagogía crítica capaz de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar a los estudiantes como ciudadanos de la construcción social y geopolítica en la que participan.

ISBN 978-950-863-164-0

Bibliografía:

FAIRCLOUGH, N. (1989) Language and power. London and New York, Longman.
GARCIA CANCLINI, N. (2004) Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona, Gedisa.
MCLAREN, P. (1993) Pedagogía crítica, resistencia cultural. Barcelona, Paidos
PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid,Morata.
TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.
ZIZEK, S. "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en JAMESON, F. Y ZIZEK, S. (2004) Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO XI

LA IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO CRÍTICO DEL GÉNERO EN LA ESCUELA

Silvia Siderac

Abordar cualquier temática desde la perspectiva del género implica el reconocimiento de la construcción social e histórica del mismo. Si bien los géneros son términos interdependientes, constituidos y constitutivos de relaciones sociales y no necesariamente implican asimetrías, históricamente se han dado con dominante masculina.

Durante el siglo XIX y comienzos del XX la sociedad fundamentó legislativamente la subordinación de las mujeres y la jerarquización social de los sexos a partir de un discurso que articulaba un prototipo de mujer modelo "Ángel del Hogar" y "Perfecta Casada" basado en el culto a la maternidad como aspiración máxima de la mujer. El proyecto de vida femenina tenía por eje la familia y las señales de identidad se desarrollaban a partir de su función social como madres y esposas, con única dedicación laboral al hogar, espacio atendido en exclusividad por ellas.

Esto implica entender que el discurso del género se articula a partir de la transferencia de la diferencia de sexo al plano cultural ideológico y su justificación en un orden jerárquico que posiciona al hombre sobre la subordinación de la mujer. El papel o rol de género se constituye con las normas que establece la sociedad y la cultura acerca del comportamiento femenino o masculino Si bien existen variantes de acuerdo con la cultura, clase social, grupo étnico o nivel generacional de las personas, se mantiene la división básica correspondiente a la división sexual del trabajo más primitiva: lo femenino es lo doméstico/maternal, lo masculino es lo público. Esta construcción cultural –originada en el esencialismo biológico a partir de la reproducción /maternidad- se instala como una única mirada, natural e inmodificable de la noción de género. Este discurso dio también lugar a una ciudadanía diferenciada por el género: una ciudadanía política para los hombres y una ciudadanía social para las mujeres. Ciudadanía construida en la adjudicación de los espacios público y privado como elemento configurativo

ISBN 978-950-863-164-0

del discurso de género, argumento éste, expuesto por el pensamiento burgués y obrero. Esta dicotomía masculino-femenina con sus variantes culturales, establece estereotipos que condicionan y limitan las potencialidades humanas al tiempo que estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación al género.

En esta primera mirada de la historiografía de la mujeres se explicitan entonces, formulaciones que han quedado articuladas a partir de esquemas rígidos: aparecen los binomios público /privado; poder /sumisión; víctima /heroína; confrontación /consentimiento. Al fijar la significación en la victimización histórica de las mujeres, se posiciona mejor a aquellas protagonistas femeninas que rompían con esta lógica y se enrolaban en una heroica lucha emancipadora. Es por ello probable que se asocie a este primer momento cierta insistencia en vincular feminismo con sufragismo: "concibe el feminismo español como movimiento más bien homogéneo, que se define desde presupuestos políticos basados en el principio de la igualdad y de la lucha a favor del sufragio" (Nash 1994: 154)

Autoras como Rosa Capel (1975); Geraldine Scanlon (1976): Concha Fagoaga (1985); P. Folguera (1988) son ejemplo de esta vinculación. Y explican cómo se ha establecido un eje central en el feminismo político de signo igualitario, concebido desde una óptica liberal de aplicación de los principios de igualdad y de derechos políticos individuales a las mujeres. Las dicotomías espiritual /material; hogar /mundo; femenino /masculino antes mencionadas, marcaron fuertes hitos de lucha en su momento y permitieron construir nuevos discursos mas cargaron con el riesgo de quedar encorsetados en falsos esencialismos. Pero esta concepción deja de lado otras miradas y por ello aparece la necesidad a contextualizar al feminismo histórico a partir de contextos socioculturales que se asientan en el principio de la diferencia de género y de roles sociales para hombres y mujeres. Se comienza a problematizar entonces, si la falta de una base reivindicativa política de derechos políticos individuales deja sin efecto a la nominación de feministas a algunos grupos de mujeres. Comienzan los planteamientos contemporáneos interpretativos que han permitido superar estas visiones tratando de explicar una interacción entre la dinámica de las relaciones de poder y la articulación de la experiencia colectiva de las mujeres; los análisis se piensan a partir de un complejo entramado que contextualiza la historia del género y su entorno social, cultural y político. Es en ese marco que Nash hace "Una propuesta abierta, no excluyente, no uniforme y no lineal de definición del feminismo como movimiento plural de múltiples itinerarios y estrategias de emancipación femenina, puede representar un camino hacia una mayor aproximación histórica a la complejidad de los caminos, histórica emancipación femenina"(Nash, 1994:172)

ISBN 978-950-863-164-0

Es decir que la búsqueda de nuevas miradas debiera hacerse a partir de la realidad específica de cada sociedad y en especial de la diversa experiencia de la mujeres, lo que supone reconocer medularmente el itinerario social como aprendizaje y plantear las distintas experiencias colectivas de las mujeres como causas y origen de la expresión de su feminismo. Desde este análisis de género, no debería perderse de vista la posibilidad del feminismo histórico como un proceso social de renegociación de los términos del contrato de género y rescatar como feminismo actuaciones orientadas a provocar modificaciones en las relaciones de género más que al cuestionamiento a la sociedad patriarcal.

Podría concluirse entonces que el aprendizaje del feminismo se debe entender dentro de la cultura política de un país y a partir de allí conceptualizar el desarrollo del movimiento de las mujeres.

El tratamiento del género en los materiales escolares del mercado

Todas las manifestaciones de género presentes en los libros de texto vigentes se enmarcan en el ideologema Poder-Opresión. En algunos casos la mujer está representada desde el hogar como su sitio de pertenencia y desempeño. El eje en estos ejemplos es la transferencia de la diferencia de sexo en los ámbitos cultural e ideológico posicionando jerárquicamente al hombre como el sujeto con desempeño público que subordina a la mujer mientras que ésta sustancia su identidad como madre y esposa. Este binomio axiológico que opone masculino como ciudadano político y femenino como ciudadana social es de alta recurrencia en los textos y es usualmente abordado desde el tópico de la familia.

En todos los materiales hay a su vez, una amplia supremacía de lo masculino sobre lo femenino respecto a la frecuencia de apariciones.

Se encuentran entonces, ejemplos de roles estereotipados en donde las mujeres se desempeñan en situaciones previstas socialmente para ser ocupadas por ellas. Es el caso de secretarias, instructoras o docentes, enfermeras, asistentes, azafatas, etc. Estos puestos de trabajo significaron en otros tiempos logros de inserción social para las feministas de la diferencia. Sin embargo, la lectura que hoy puede hacerse es que todos estos lugares de desempeño laboral tienen en común el estar supeditados al poder de otro y el hecho de ser presentados como estáticos. Es decir, no parecen tener una posición en la división social del trabajo que lleve al crecimiento, a demostrar habilidades o éxitos sino que son en muchos casos, objeto de un tratamiento irrespetuoso y siguen estando conformados al interior de la relación

ISBN 978-950-863-164-0

poder-subordinación. Si bien se da -en algunos casos- un rescate de ciertos aspectos de la feminidad lográndose una diferenciación respecto a lo masculino, el eje está puesto sólo en el plano de la identidad y revalorización de la figura femenina sin tocar cuestiones de poder. Estas mujeres son una suerte de pseudo liberadoras de la opresión que por estar enmarcadas en la ficción pueden gozar de este permiso momentáneo sin modificar la realidad.

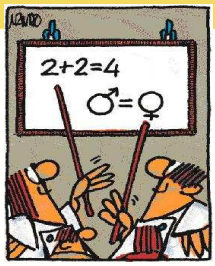
De todas las manifestaciones de género en los textos puede afirmarse que el aspecto que prima es la disociación. Si se fortalece la identidad se la sustenta en la imposibilidad que le imprime la ficción; si se tratan cuestiones de poder y redistribución se las enmarca en situaciones perimidas y resueltas que acontecieron en el pasado y como tales han perdido vigencia. Esto encuentra analogía en el tratamiento que por años ha tenido el estudio de esta problemática. Que los teóricos de la justicia distributiva ignoren a los de la política de la identidad por representar falsas conciencias, y que los teóricos del reconocimiento ignoren la distribución, no hace que la realidad ocurra disociada. Muy por el contrario, esta polaridad y falta de integración lleva a la imposibilidad de logros de fondo. Esta separación que acontece en la teoría no tiene su correlato en la práctica ni representa a las vidas de quienes sufren el "encarnamiento" (McLaren 1997) de la discriminación y el aislamiento. De igual modo, los personajes propuestos por los textos no representan sin duda a las mujeres que conforman la realidad inmediata de los alumnos que utilizan estos libros. No se han encontrado en estos materiales manifestaciones de género que vinculen dialécticamente las dos problemáticas enunciadas. Redistribución-Reconocimiento sería un falso ideologema o un ideologema intelectual que actúa en contra de aquellos que pregonan defender. Se estarían antagonizando posiciones que forman parte de un mismo paradigma y en ese oponer posiciones que debieran aunarse, se está fortaleciendo la polaridad presentada al inicio de este capítulo entre Poder y Opresión. El poder sigue ubicado en su sitio sin permitir resolver un tratamiento democrático del mismo.

Será necesario desarrollar una perspectiva que se oponga simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural y que combine y fortalezca a un tiempo reconocimiento y redistribución. Es desde este lugar que nos posicionamos entonces para la construcción de materiales alternativos para la enseñanza del inglés en nuestras aulas con un enfoque de género.

Cap. XI
pp. 137-144
ISBN 978-950-863-164-0
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam

La enseñanza de profesiones y el mundo laboral desde un enfoque de género

JOBS AND GENDER:



JOBS AND GENDER:

TO BE OR NOT TO BE A "SHE" OR A "HE"

1- Listen and draw

a) a person cleaning a house; b) a politician speaking in public; c) a doctor in a surgical operation d) a person teaching

a)

b)

c)

d)

2- Read the list and paint with a colour those jobs you consider are socially seen as MEN'S JOBS and with another colour those considered as WOMEN'S JOBS

ENGLISH	SPANISH	ENGLISH	SPANISH
lawyer	abogad@	captain	Capitán/a
judge	Juez/a	sailor	mariner@
maid	mucam@	doctor	médic@
farmer	Agricultor/a	mechanic	mecánic@
house wife	ama de casa	military	militar
architect	arquitect@	model	modelo
boss	Jef@	technician	técnic@
astronaut	astronauta	priest	cura
air hostess	azafata	nun	monja

ISBN 978-950-863-164-0

JOBS AND GENDER:

ENGLISH	SPANISH	ENGLISH	SPANISH
secretary	secretari@	nanny	niñer@
fireman	bomber@	employee	emplead@
taxi driver	taxista	officer	oficinista
lorry driver	camioner@	hairdresser	peluquer@
singer	cantante	journalist	periodista
engineer	ingenier@	fisherman	Pescador/a
bank clerk	emplead@ de banco	pilot	piloto
student	estudiante	painter	Pintor/a
scientist	científic@	politician	polític@
surgeon	cirujan@	shop assistant	vendedor/a
writer	Escritor/a	electrician	electricista
driver	Conductor/a	policeman	policía
accountant	Contador/a	receptionist	recepcionista
nurse	enfermer@	teacher	Profesor/a
priest	cura	psychologist	psicólog@
dentist	dentista	psychiatrist	psiquiatra

2-Look at the Picture and write a sentence

.....

.....

Cap. XI
pp. 137-144
ISBN 978-950-863-164-0
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam

Ir al Índice

JOBS AND GENDER:

3-Look at the Picture and write two sentences

.....

.....

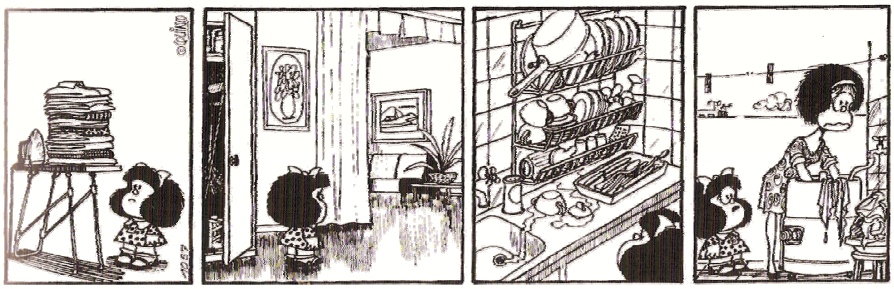
4- Now you draw some "unusual" job for a woman or a man and write a sentence

.....

5- Write a title for this picture

"....."

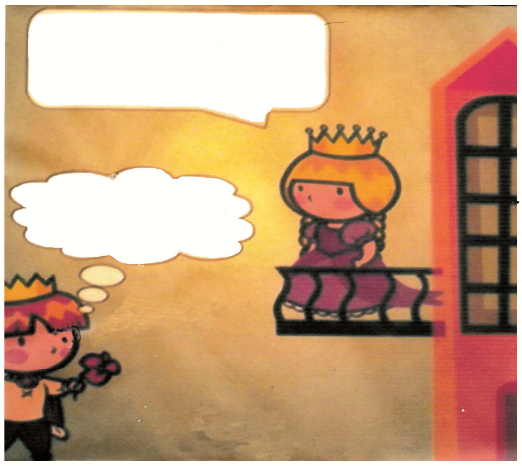
6- Guess what is Mafalda saying to her mother



ISBN 978-950-863-164-0

JOBS AND GENDER:

7- Complete the bubbles



Bibliografía:

FAIRCLOUGH, N. (1989) Language and power. London and New York, Longman.

GARCIA CANCLINI, N. (2004) Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona, Gedisa.

MCLAREN, P. (1993) Pedagogía crítica, resistencia cultural. Barcelona, Paidos

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid,Morata.

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.

ZIZEK, S. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en JAMESON, F. Y ZIZEK, S. (2004) Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.

CAPÍTULO XII

CANCIÓN PARA UN NIÑO EN LA CALLE

Aurelia García

El presente capítulo describe el diseño, la implementación y la justificación desde algunos autores y categorías conceptuales de un diseño de tareas llevado a cabo con mis alumnos de 8vo año de la EGB3 del colegio de la UNLPam. Los contenidos conceptuales que marcaba el programa por el mes de mayo del 2010 señalaban: Tiempo verbal Presente Simple en todas sus formas. Frases y palabras interrogativas. Preposiciones de lugar. Verbo modálico CAN para expresar habilidad entre otros.

Al mismo tiempo llega a mis manos un CD de una banda que los jóvenes adolescentes comenzaban a conocer en audio y video y una de sus canciones, tal vez porque compartían la interpretación con la reconocida cantante argentina captó mi atención como amante de la música popular y como docente en permanente búsqueda. Se trata de Canción para un Niño en la Calle, interpretada por Calle 13 y Mercedes Sosa.

Escuchemos otras voces

Nos advierte Jurjo Torres (2002) que el infantilismo que presentan los libros de texto escolares -y en esta categoría los libros de texto de Inglés se llevan un importante galardón- pareciera ser un intento de preservar a los jóvenes alumn@s de observar las desigualdades e injusticia social. Es así como vemos con preocupación que la cultura escolar se ha "waltdisneyzado", presentando a los niñ@s una realidad social y cultural de la mano de seres fantásticos o personajes irreales. Muchos de los libros de textos presentan una realidad tan "almibarada" que a los lectores se les hace difícil distinguir con claridad si se trata de un libro de cuentos y aventuras o de un texto escolar informativo.

ISBN 978-950-863-164-0

Este tipo de materiales curriculares artificiales representan en cierta manera un estimulo para incrementar, según el autor, el consumo de la cultura del ocio, clasista, sexista, edatista y racista. El consumo de una cultura "Barbie". En la que se pueden percibir excesivos silencios acerca de la realidad.

> *Tratar de evitar una toma de contacto más real de las niñas y los niños con el mundo que les rodea, perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven.*
>
> (Jurjo Torres, p. 51)

En la actualidad, si bien hay algunos grupos que empiezan a hacer escuchar sus voces, como fruto de sus luchas, activismo y resistencias, por medio, por ejemplo del arte y dentro de este la música, suelen recibir inmediatamente la calificación de "cultura popular" y por lo tanto descalificada como contenido escolar o académico dentro de la cultura oficial.

El recurso didáctico que utilicé en esta unidad didáctica como motivador de la tarea, proviene sin duda de esta cultura popular cuyo ingreso al mundo escolar podría ser desestimado como valioso por los diseñadores del currículo oficial. Sin embargo, cuando les presente a los alumnos la banda Calle13 y en especial esta canción que comparten con la cantante e intérprete argentina Mercedes Sosa: Canción Para Un Niño En La Calle, sentí en el aula un ambiente de reflexión, de empatía y de compromiso con la tarea propuesta, que les permitió sentir que en algún punto estaban ofreciendo soluciones a parte de la problemática expuesta por la canción: ¿Cómo podemos diseñar un hogar diurno para niños de l acalle? ¿Qué actividades les podemos ofrecer en este centro?

El hacer, el pensar y el sentir en grupos

El trabajo en grupos propuesto por Pichón-Rivière (1984) rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento, logrando integrar la heterogeneidad de los integrantes de dicho grupo. Es necesario lograr un vínculo progresivamente creativo y libre entre el sujeto y el mundo, vínculo en el que se va dando la aproximación instrumental de la realidad para transformarla, logrando así el aprendizaje .Para lograr dicho aprendizaje y que éste resulte significativo; es necesario integrar las estructuras afectivas (el sentir), conceptuales (el pensar) y de acción (el hacer).

Una vez enunciada la propuesta de tarea a mis alumnos del 8vo año, sintieron una genuina motivación por comenzar a discutir, comparar y finalmente acordar opiniones sobre

ISBN 978-950-863-164-0

que entendía cada uno de ellos por un hogar diurno para niños de la calle. Finalmente, lograron acuerdos y pudieron desprenderse de sus opiniones individuales para comenzar a enfocar la tarea como grupo diseñando y creando un plano, sobre el plano de la escuela, con las posibles habitaciones, talleres y salas del hogar. Los alumnos se mostraron totalmente empáticos con los niños de la calle, conocían esta realidad aunque no convivan con ella en el día a día de nuestra ciudad. Este sentir le dio una mirada diferente a la actividad, ellos sentían verdaderamente estar solucionando parte del problema de estos niños que durante el día suelen andar vagando por las calles sin saber que hacer de su tiempo ocioso.

Cada alumno pudo expresar su sentir sobre esta problemática social tan acuciante en nuestro país, teniendo la oportunidad de escribir un grafiti expresando su crítica, opinión o reclamo.

Desde lo conceptual los temas abordados fueron varios y que abarcaban algunos contenidos ya vistos en una unidad anterior y algunos nuevos que los alumnos fueron incorporando a medida que avanzaban en el proyecto, el cual fue finalmente compartido en una exposición en forma oral en el frente de la clase. Este pensar acompañó a los diferentes grupos durante todo el desarrollo de trabajo, con consultas, prácticas y ensayos.

En el momento del hacer los alumnos plasmaron en cartulinas un plano de la casa donde actualmente funciona su misma escuela y lo repensaron y reformularon proponiendo diferentes salas de apoyo escolar, apoyo sicológico y talleres de música, construcción de instrumento, cocina, gimnasia y algunos mas pensando en los gustos e intereses que podrían representar e interesar a niños sin hogar de entre 5 y 15 años.

Competencias para el siglo XXI

Es por medio de este tipo de tareas que ayudamos a nuestros alumnos trabajando en grupo, a que desarrollen algunas de las competencias enunciadas en el marco para el aprendizaje del siglo XXI hacia una sociedad del conocimiento (Trilling & Fadel, 2009). Entre ellas, algunas de las llamadas 7Cs: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración y trabajo en grupos.

Las primeras hacen referencia a la creatividad e innovaciones necesaria al momento de resolver problemas nuevos e inusitados que acosan a nuestro mundo hoy en día. Problemas nuevos que surgen como consecuencias de la aparición e grupos marginados, bajo riesgo de pobreza y salud, como es el caso de los niños que describe la canción. Los alumnos pudieron

ISBN 978-950-863-164-0

responder con ideas creativas y tangibles al mismo tiempo demostrando una comprensión global y particular del problema abordado. Demostraron poder resolver el problema luego de hacer una análisis y una síntesis que proveyó al grupo con las mejores soluciones de todas las propuestas. A menudo la comunicación entre los miembros de los diferentes grupos se tornaba acalorada y sin embargo en un ambiente de colaboración y si perder de vista la tarea a realizar pudieron alcanzar la meta común, compartiendo responsabilidades y demostrando poder comunicar sus ideas si bien con la dificultad lingüística que el inglés representa para ellos, con la voluntad de querer expresarse.

El "cuco" de la clase: el uso del español en la hora de inglés

Relata Monica Gandolfo (2009) en su artículo: Nuevas Juventudes. ¿Nuevos Profesores? que si bien la enseñanza del inglés en la Argentina ha sido considerada como instalada y "exitosa" en escuelas bilingües de elite, es con el ingreso de los sectores populares a la educación secundaria que esto cambió y con frecuencia se observan conflictos explícitos como negativas a participar, gritos para no tener la clase, frases que indicaban el deseo de que nos fuéramos, dichos a veces hacían mención de las características imperialistas de las naciones angloparlantes centrales: EE. UU. e Inglaterra.

Al mismo tiempo otra de las negativas presentes en los argumentos en contra del inglés en la escuela es el hecho de que los docentes hablaran y exigieran hablar todo el tiempo en inglés. Esta necesidad de un uso constante del inglés en el aula, tipo "inmersión", de 2 horas semanales, es una noción sin sustento teórico real, son solo repeticiones prescriptivas que tienen, según la autora, su fuente en lo que Phillipson (1992: 185) llama "falacias" de la enseñanza del inglés. Entre ellas la falacia monolingüística se refiere a la creencia generalizada de que la omisión de la lengua materna en la enseñanza de la lengua segunda o extranjera facilita su aprendizaje.

Confieso que hasta no hace mucho tiempo también era yo una de esas docentes que habían caído en las redes de la mencionada falacia, pero paulatinamente, por medio en la observación diaria de los grupo clase con los que trabajo y en dialogo con ellos he podido comprobar que muchas veces la inclusión del Español -ya sea en momento de la presentación de un tema o la reflexión metalingüística sobre un contenido gramatical o a modo de cierre o conclusión de un tema-, ayuda a mis alumnos a encontrar una relación valiosa y relevante entre los contenidos aprendidos en mi materia , inglés, y su vida diaria.

ISBN 978-950-863-164-0

Introducir la canción "Canción para un Niño en la Calle" representó un gran desafío respecto de estos pruritos prescriptivos de enseñanza de lenguas y a la vez una confirmación mas de que cuando una temática atrapa la curiosidad y el entusiasmo de los alumnos, no importa si es por medio del español, podemos lograr aprendizajes reales y relevantes en inglés. El trabajo con la letra de la canción ayudó a ampliar el vocabulario que los alumnos manejaban para describir rutinas, ya que la rutina del niño de la calle incluye: vender, robar, pedir, trabajar y hacer malabares. Los alumnos pudieron realizar un cuadro, en inglés, comparando y contrastando sus rutinas con las rutina descripta en la canción lo cual los habilito luego para el uso del tiempo verbal presente simple en forma negativa e interrogativa, un verdadero reto lingüístico para los jóvenes del nivel inicial.

La tarea: diseño de un hogar diurno para niños de la calle

El objetivo de una tarea de investigación en el aula es estimular una comunicación real en la lengua que se está aprendiendo, con un fuerte énfasis en la transmisión de significados por sobre la corrección gramatical, creando un propósito verdadero para su uso y proveyendo un contexto natural para el estudio de la misma. Los alumnos se preparan para resolver una determinada situación problemática, la resuelven, informan y luego focalizan el estudio de la lengua que surgió en la situación. Muchos libros de texto incluyen este tipo de tareas pero son generalmente utilizadas al finalizar un ciclo metodológico o una unidad de contenido sin llegar a convertirse en la metodologia del ciclo. (Willis, 1996)

Desde la mirada de García y García (1999) todo lo que el profesor programa para desarrollar y todo lo que ocurre a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje se traduce en actividades. Hay un primer momento de actividades relacionadas con la formulación del problema, ya sea que el docente lo formule, como en el caso que se describe en este artículo, o que los alumnos lo reconozcan como problema. Una vez escuchada la canción en la clase y debatidos los temas y conflictos que en ella se describen, fue sencillo formular el problema de: ¿Cómo podemos ayudar a que estos niños no estén en la calle? Problema que los alumnos inmediatamente tomaron como propio agregando sus planteamientos y concepciones personales. Otro aspecto clave de esta metodología de trabajo es el aclarar de antemano que no siempre existe una única y correcta solución; sino que se abre a una multitud de posibilidades de aprendizaje y de encadenamientos de nuevas cuestiones en torno al eje principal.

ISBN 978-950-863-164-0

Los autores luego nombran las actividades de resolución del problema planteado, discusión, contrastación de fuentes e ideas, lo cual se vio muy claramente en los diferentes grupos de trabajo cuando decidían los talleres o espacios de esparcimientos que el "hogar" iba a facilitar. Si se toma como referencia una concepción constructivista del aprendizaje hay que admitir que éste se produce por interacción entre el conocimiento de que dispone el alumno y las nuevas informaciones que le llegan, las cuales les ayudaran a resolver el problema. Finalmente, el docente debe facilitar la recapitulación del trabajo realizado, la elaboración de conclusiones y la expresión de los resultados obtenidos.

Reflexiones finales

Como docente crítico y reflexivo que anhelo ser, evalúo desde diferentes autores y perspectivas algunos de los diseños de tareas que he ido implementando en el aula durante los últimos años y un sentimiento de "tarea cumplida" me embarga a menudo al finalizar cada una de esas experiencias maravillosas compartidas con mis alumnos. Frase sobre usada si las hay, no por eso carente de significado, cumplir con mi tarea de enseñar logrando que el otro se conmueva, se entusiasme y aprenda, me brinda un enorme placer y da sentido a mi propia tarea como docente. Sentir que de algún modo lucho por un currículo que conduzca a la justicia social, en la palabras de Connell (1997), o que ayudo a mis alumnos por medio de las propuestas de aulas a crear en ellos conciencia social de respeto por las diversidades culturales, son el aliciente para seguir apostando por un currículo optimista (Jurjo Torres, 1997) en el que empecemos a escuchar las voces silenciadas por el conocimiento oficial. Freire me ha ayudado a pensar en el proceso educacional como una herramienta y como transformación de la realidad; no solo la de mis alumnos ya que la educación se da cuando cambia la vida de las personas, cuando su vida mejora y por lo tanto viven una vida diferente, y yo también soy una de esas personas.

Bibliografía:

CONNELL, R. 1997. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata

FREIRE, Paulo. 1997. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.

ISBN 978-950-863-164-0

GANDOLFO, M. (S/A) en Construyendo La Didactica de las lenguas extranjeras. Estela Klett BuenosAires, Araucania Editora

GARCIA E. y F. GARCIA. 1997. Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla, Díada.

JURJO TORRES, S.(1997) «La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un curriculum optimista». Educar per a la integració i la igualtat d´oportunitats. Actas del Seminari de Formació en Valors. Can Tàpera 2002. Edit. Fundació "Sa Nostra", Caixa de Balears. Palma, págs. 36 - 63.

PICH0N RIVIERE http://www.antroposmoderno.com/biografias/pichonriviere.html

PRUZZO de DI PEGO, Vilma.1999. Evaluación curricular: evaluación para los aprendizajes. Buenos Aires, Espacio.

TRILLINGS Y FADEL (2009) 21st Century Skills.USA, Jossey-Bass

WILLIS, J. (1996) A framework for Task-Based Learning. England, ddison Wesley Longman Limited.

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO XIII

I´M FROM TOAY: EL BLOG COMO PROPUESTA DE CURRICULUM INTEGRADO

Carolina Frank
Aurelia Marcela García
María Graciela Di Franco

Introducción

Nos planteamos aquí, la construcción de mayores niveles de autonomía del profesor frente al currículum prescripto y editado en la posibilidad de producir materiales alternativos a los libros de texto capaces de mediar entre la cultura académica – los saberes valorados por la cultura- y la cultura experiencial y vital de los sujetos. De este modo buscamos la apropiación relevante del saber para que nuestras disciplinas ofrezcan argumentos a los enunciados freirianos de leer y entender el mundo, para poder intervenir en él. Se busca también el acercamiento entre la universidad y las escuelas en el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y graduados construyendo mediadores simbólicos que favorezcan la comprensión y la transferencia.

En este trabajo proponemos compartir el análisis y reflexión acerca de una propuesta de enseñanza de Inglés en el único 7º año (Unidad Educativa Nº 28) en la localidad de Toay durante todo el ciclo lectivo 2009. El currículo prescripto preve para ese año la enseñanza de los siguientes contenidos: verbo ser o estar- verbo tener- noción de existencia (there is/ there are) y diferente áreas lexicales: la familia- la casa- lugares públicos- profesiones.

Nuestra propuesta avanza en la formación del profesor para la negociación de los contenidos, la relación entre los contenidos práctico y teórico de los docentes y orientado a la investigación. Esto requiere de un profesor con una fuerte formación docente y disciplinar, que pueda hacer una mirada política sobre las prácticas de educar, aprovechando los espacios que puede utilizar y decide provecharlos para convertirse, junto a sus colegas, en intérprete del proyecto curricular. De allí que la enseñanza en 7º año se desarrolla en la enseñanza situada tomando como eje vertebrador del año su propia localidad. A partir de ello se analizaron mapas, ubicación, instituciones, negocios, profesiones, barrios, casas, familias, actores y personajes como tópicos para aprender verbos, preposiciones, adjetivos descriptivos, presente simple, textos descriptivos breves, uso de conectores. El diseño y seguimiento de un blog: I'm from

ISBN 978-950-863-164-0

Toay, creado para este año de trabajo se ha convertido en una herramienta simbólica en la apropiación de esta segunda lengua.

Enseñanza de las lenguas extranjeras: el camino a la comprensión

Pensar una propuesta de trabajo alternativa a los libros de texto que promueva la comprensión nos moviliza desde distintos aspectos:

- Desde el currículo para poder pensar las relaciones entre los contenidos desde una nueva perspectiva: la de los límites (Bernstein, 1996). Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que estos se presentan en una relación cerrada entre sí. Mientras que si este aislamiento es reducido diremos que los contenidos se presentan en una relación abierta. Nos proponíamos abandonar un currículo agregado para potenciar relaciones abiertas encaminadas a un currículo cada vez más integrado fundando una estructura de relaciones más potente y flexible.

- Desde el cruce de culturas recuperamos la conceptualización de Ángel Pérez Gómez (1998) nos propone analizar la escuela desde un entrecruzamiento de culturas: la experiencial, la académica, la institucional, la social y la crítica. Esto permite comprender el currículo real en toda su complejidad. Toma importancia en esta clasificación, para este trabajo en particular, la Cultura Experiencial, que si bien es considerada carente de profundidad y llena de errores por tratarse de pautas de comportamiento que los individuos adquieren fuera del ámbito escolar (familia, barrio) tienen un gran valor por ser la base de todo conocimiento futuro. Es la cultura experiencial sobre la que recae la problemática de la construcción de aprendizajes relevantes en los que el alumno logra reconstruir sus ideas previas y usarlas en situaciones cotidianas. Esto quedó ilustrado en el trabajo con su propio entorno en las temáticas de edificios públicos, negocios y la localización de los mismos en el mapa de la localidad.

-Desde los contenidos dado que en el sistema educativo actual muchos alumnos y alumnas no se sienten reconocidos en las aulas ya que los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que ellos pertenecen no se encuentran en los contenidos culturales que allí se trabajan. Jurjo Torres (1997) señala que esto buscaría silenciar la realidad promoviendo su propia incapacidad de intervenir en forma positiva en la realidad en que viven. Contrariamente a lo que se puede observar en las propuestas editoriales en que los personajes estereotipados cuyas profesiones representan un alto nivel académico, social y económico; en la propuesta "Toay" tomamos como ocupaciones relevantes la de sus mismos vecinos y

ISBN 978-950-863-164-0

familiares. Consideramos que actividades como estas les devuelven el poder de la palabra a los alumnos democratizando las relaciones en el aula.

- Desde la enseñanza hemos sostenido una perspectiva de de enseñanza de base epistemológica y ética (Pruzzo, 1999) en la que el docente intenta reconstruir en su práctica los procesos del investigador de la ciencia. Estructura semántica y sintáctica han orientado el trabajo en séptimo año, Desde lo conceptual se han podido trabajar no solo los contenidos estipulados por la planificación anual propuesta; sino que se abrió un amplio abanico de nuevos conceptos relacionados con los anteriores y que surgieron espontáneamente en cada encuentro. Respecto a lo procedimental las actividades propuestas incentivaron el desarrollo de una amplia variedad de procesos cognitivos. Los alumnos localizaron en mapas, relacionaron tipos de viviendas acorde a diversos grupos familiares, interpretaron textos simples relacionados con la temática y resolvieron situaciones problemáticas imaginarias en forma increíblemente creativa. La evaluación permanente andamió los cambios en el proceso de aprendizaje. Los contenidos actitudinales que caracterizan la enseñanza de base epistemológica y ética tales como la solidaridad, la cooperación, el respeto por la vida fueron entramados en las tareas de aprendizaje.

- Desde el aprendizaje y recordando a Jerome Bruner, (1968, 1997) buscamos activar los motivos intrínsecos que promueven el aprendizaje: la competencia, la reciprocidad y la curiosidad. Tanto el deseo de superarse de sí mismo; la pertenencia a un grupo en el que todos sus integrantes resuelven tareas en forma colaborativa, como aquello que se presenta como novedoso, han sido parte de la función sostén de la enseñanza. El principal motor que generó la experiencia "Toay" fue la curiosidad al momento de presentar la propuesta de trabajo entorno a su pueblo tomando fotografías de distintos sitios; al trabajar sobre la propuesta de modificar el plano de una casa imaginaria acorde a sus necesidades. Similar curiosidad despertó las entrevistas que realizaron a distintos con el fin de obtener información sobre sus ocupaciones.

Mediadores simbólicos en la enseñanza y el aprendizaje: uso de Blog

Uno de los aspectos que más curiosidad han generado en la enseñanza es el uso del blog. La tecnología es entendida como un mediador simbólico que favorecería la zona de desarrollo próximo (Vigostky, 1995) de los estudiantes. Los argumentos de Vygotsky distinguen entre las experiencias producidas en el contacto directo de las personas con su entorno y aquellas que toman forma de las interacciones mediadas por herramientas simbólicas. Estos mediadores incluyen símbolos, signos, significados y favorecen el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, tanto en la apropiación de la cultura como en su interiorización.

ISBN 978-950-863-164-0

En este sentido se puede entender que los alumnos conocen su pueblo a partir de las distintas experiencias de la vida cotidiana, pero para aprender a leer los signos de un mapa y localizar allí la ciudad, sus habitantes, los modos culturales, la mirada del otro cultural y familiar desde la lengua materna y desde una lengua extranjera, es necesaria una enseñanza intencional, sistemática, con ayudas contingentes en mediadores simbólicos lo que permite la comprensión y la generalización de esa capacidad.

Hay algunos aspectos básicos del uso del blog que los transforma en un agregado atractivo en la caja de herramientas del docente.

Primero, los weblogs son una verdadera herramienta que se apoya en una visión constructivista del aprendizaje ya que cada contenido que allí el maestro y los alumnos crean pasa a formar parte de un contenido más amplio: el contenido de Internet al cual millones de personas tienen acceso.

Segundo, el blog expande las paredes del aula brindando la posibilidad de conectar a los alumnos con su familia, entorno y comunidad escolar a la que pertenecen. Se pueden crear sitios en donde grupos de lugares muy distantes pueden compartir experiencias, imágenes, audio videos textos y colaborar en la construcción de un contenido. (Richardson, 2010)

ISBN 978-950-863-164-0

Tercero, el archivo de un blog representa en forma integral los contenidos desarrollados facilitando todo tipo de reflexión y análisis metacognitivo que de otro modo hubiera sido problemático y confuso.

Cuarto, los weblogs son una herramienta democrática que a la que alumnos con distintos estilos de aprendizajes se sienten atraídos. Aquellos alumnos que pueden ser tímidos o reticentes a participar en la clase, por medio del blog tienen la posibilidad de compartir sus ideas. Todos tienen voz, todas las ideas se presentan en forma igualitaria en un blog inclusive las del profesor. Cuando ellos participan crean un sentido de pertenencia de ese espacio.

Quinto, los blogs ayudan a desarrollar cierto nivel de experticia en un tema en particular. Los alumnos que mantienen un blog en una escuela focalizan tareas en un solo tópico lo cual los transformar en jóvenes expertos del mismo.

Cuando comenzó el año el discurso escolar acerca de estos alumnos repetía no te preocupes, nunca traen nada, nunca hacen nada. Ante una propuesta de enseñanza con el blog como mediador simbólico de la cultura pudo entenderse como representó una herramienta en la que ellos vieron plasmados algunos de sus trabajos, fotos que ellos mismos habían tomado y a la vez constituyó una herramienta en la que ellos podían ejercitar las diversas temáticas abordadas en las clases. Queda por mejorar la interactividad en el caso de los alumnos que no contaban con la tecnología necesaria como para trabajar desde sus casas. Sin duda, el blog también formó parte del conjunto de herramientas y novedosas tareas que hicieron que estos chicos sintieran las ganas y la satisfacción de estar siempre presentes en la clase de inglés.

ISBN 978-950-863-164-0

A modo de cierre

Este proyecto de investigación propone recuperar la profesionalidad docente desde la posibilidad de intervenir en el currículo real. Nuestras propias investigaciones nos han advertido la cesión (en el 80 % de los docentes de ingles entrevistados) de las decisiones de enseñanza en los currículas editados y además en la fuerte ingenuidad política docente respecto al sentido político de la enseñanza de inglés como segunda lengua (Di Franco, 2008).

De allí la preocupación en la formación de profesores capaces de activar su autonomía frente al currículum porque otra escuela es necesaria y posible. Uno de los modos de tomar las riendas de la profesionalidad se sostiene en recuperar a la enseñanza como un ámbito capaz de generar tareas de aprendizaje andamiado en este caso en mediadores simbólicos tecnológicos.

En la experiencia hemos podido trabajar mayores articulaciones del saber en una estructura didáctica que reúne los conceptos centrales de la disciplina, potenciado la estructura semántica y sintáctica de inglés que el blog recupera en las tareas diseñadas concibiendo a la enseñanza situada en claves de mayor comprensión desde la cultura experiencial. Y como señalara Pérez Gómez (1998) esta cultura amerita analizarse y convertirse en la plataforma cognitiva desde donde los alumnos interpretan los influjos de la cultura y los vuelven reflexivos, críticos.

Desde la investigación puede advertirse que la escuela debe continuar siendo el principal espacio de formación cultural en el que docentes reflexivos y comprometidos puedan compensar algunos de los muchos déficit que caracterizan su vida en el seno familiar y el entorno en el que viven los sujetos.

La experiencia Toay demostró que aun tratándose de un espacio curricular tan ajeno a su realidad como es una lengua extranjera, la metodología abordada los involucró con tanto entusiasmo por las tareas que el rechazo y la abulia desaparecieran en la hora de inglés.

Bibliografía:

BERNSTEIN, B. 1996. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.

BRUNER, J. 1997. La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.

DI FRANCO, G; SIDERAC, S y N. DI FRANCO "Del Curriculum Enseñado al curriculum Editado" en Revista Praxis Educativa," Instituto de Ciencias de la Educación para Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Evaluada Nivel 1 CAYC y T -Conicet e incorporada a Latindex. Año X Nº 10 .2006. ISSN 0328-9702. Edulpam. Páginas 81-88

PEREZ GOMEZ, A. (1998) La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid, Morata

PRUZZO, V. (1999) Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Argentina, Espacio

RICHARDSON, W. (2010) Blogs, wikis, podcasts, and Other powerful web tools for classroom. California, United States. Corwin

TORRES SANTOMÈ, J. 1997. "El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión" en Educación, Desarrollo y Participación democrática. Madrid, ACSUR-Las Segovias, pp. 77-90.

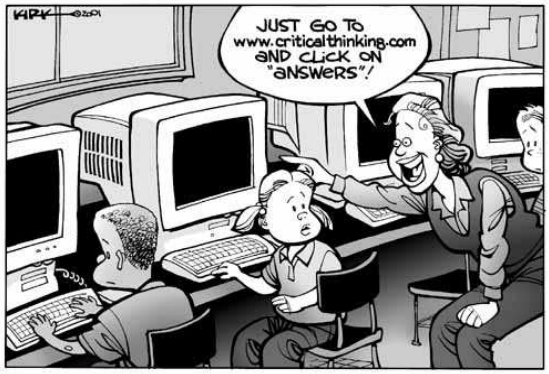
VIGOSTKY, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Paidós Ibérica

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO XIV

CUENTOS CORTOS PARA ALUMNOS CRÍTICOS Y CREATIVOS

Graciela B. PASCUAL
Clementina I. ALBA
Ana GOMEZ GARCIA



Introducción

Si bien en las clases de inglés como lengua extranjera se utiliza la imaginación como herramienta útil, placentera y motivadora, suele olvidarse que no es suficiente por sí sola para desarrollar aprendizajes significativos. No obstante, si se la usa junto con habilidades de pensamiento crítico promueve una participación alerta de los alumnos y un aprendizaje memorable. Según Kieran Egan (1986) , en la enseñanza para niños "[…] la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje" por lo que "tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y la currícula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños." (1986:34) Los estudiantes avanzados de inglés no son la excepción; ellos también adquieren conocimientos lingüísticos y competencias de razonamiento más relevantes cuando se les enseña cómo utilizar habilidades lógicas de orden superior paralelamente con la imaginación desde un enfoque que sea a su vez crítico y creativo.

En el pasado, particularmente en Occidente, se ha coincidido en que los individuos "bien desarrollados" eran aquellos capaces de pensamiento lógico racional como el que mostraban matemáticos, científicos y demás especialistas en nuestra cultura. Este prejuicio se extendió también al sistema educativo. "Un grupo de filósofos con un marcado interés por las artes, especialmente el filósofo alemán Ernst Cassirer (1953-1957) y los filósofos norteamericanos Susanne Langer (1942) y Nelson Goodman (1968, 1978) desafiaron frontalmente estas ideas. Cada uno de estos estudiosos señaló que el punto de vista que privilegiaba 'la lógica por encima de todo' era restrictivo en exceso. Como especie, los seres

ISBN 978-950-863-164-0

humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico." (Gardner; 1994, 25-27).

La habilidad artística implica emociones, agrega Gardner, las cuales "funcionan de un modo cognitivo" como actividad mental que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos que pueden transmitir de modo expresivo, o metafórico, una gama de significados sutiles, evocar un determinado estado emocional o usarse con finalidades estéticas. Es de suponer entonces que así como los individuos necesitan instrucción para aprender a leer y a escribir, se beneficiarán también si la reciben cuando aprenden a 'leer' y a 'escribir' en los diversos lenguajes de las artes (1994, 29-31). Por su parte, Eric Jensen (2005:55) señala que "el aprendizaje se produce en muchos y complejos niveles", y que la emoción es "uno de los reguladores más importantes del aprendizaje y la memoria".

La enseñanza de una lengua extranjera se basó durante años meramente en el texto, aunque hoy en día sabemos que esto resulta sumamente desmotivador para los alumnos. Por el contrario, ellos encuentran los materiales didácticos más cautivantes y memorables cuando se usan actividades multi-sensoriales, es decir, cuando se combinan dos o más estrategias sensoriales para incorporar o expresar información. Al articular los diferentes canales a través de los cuales acceden a los materiales, los alumnos logran un aprendizaje más rico y variado. Las actividades que ensamblan diferentes sentidos nos permiten un contacto más cercano con las manifestaciones artísticas que pueden ser utilizadas productivamente en el aula. Borek y Thompson (2003) establecen que pese a que personas de todas las edades reciben la información a través de sus sentidos, el aprendizaje multi-sensorial ha sido más frecuentemente utilizado con niños, privando a los adolescentes y adultos de esta experiencia sensorial. Estos autores invitan "a todos los educadores que guían estudiantes a explorar nuevas fronteras de conexión sensorial en el aula. Adentrémonos audazmente donde solo los niños han ido antes que nosotros." Por otra parte, el equipo de investigación de Édouard Gentaz of Grenoble, France, (2009) demostró que "el sentido del tacto nos permite lograr una mejor conexión entre el

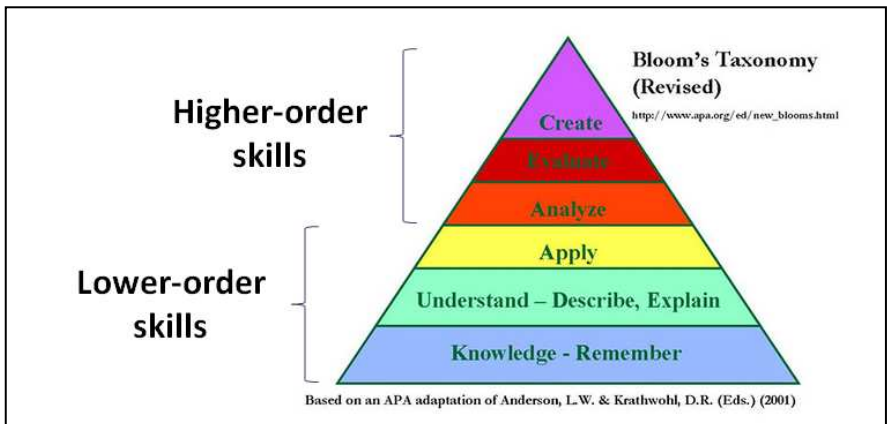


Fig.1 Taxonomía de Bloom revisada por Anderson & Krathwohl, 2001

ISBN 978-950-863-164-0

sentido de la vista y el oído y que por lo tanto, ayuda a los adultos cuando aprenden a leer." Estos investigadores probaron que el uso de las manos, es decir, el sentido kinestético-táctil, juega un rol importante, afianzando el vínculo entre la vista y el oído, y favoreciendo así la unión de todos los sentidos.

Sin embargo, no debiéramos pasar al otro extremo y abrazar la expresión artística en detrimento del pensamiento lógico. Un balance entre ambos parece ser la respuesta. Ciertamente, si deseamos mirar los problemas desde diferentes puntos de vista, imaginar escenarios alternativos, encontrar información relevante, determinar la importancia de argumentos e ideas, arribar a conclusiones acerca de temas complejos, construir y seleccionar la mejor alternativa entre varias posibilidades, necesitaremos ser imaginativos y creativos (Fisher, 2001:11-13). Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en pensadores críticos, ellos deberán ser pensadores habilidosos y creativos. Para ello, las habilidades de pensamiento de orden inferior, según la taxonomía revisada de Bloom (2001), no resultan suficientes. La descripción de los objetivos de aprendizaje nos muestra que una vez que los estudiantes superan las habilidades cognitivas 'básicas' (recordar, entender y aplicar), se hace vital que avancen a los niveles de orden superior (analizar, evaluar y crear) [Fig.1]. Nessel y Graham por su parte creen que "los buenos educadores buscan activamente maneras de hacer del pensamiento de orden superior una práctica cotidiana en el aula." Y agregan que "la clave para aumentar la capacidad de pensamiento es variar los objetivos de pensamiento para que sean adecuadamente desafiantes. […]" (2007:6-8).

Diseñamos actividades creativas para nuestros alumnos, utilizando recursos tales como textos, dibujos, chistes, canciones, poemas, videos, y demás. En este caso en particular nos focalizaremos en cuentos cortos (Short Stories) a fin de mostrar el trabajo que hacemos regularmente en nuestras clases de Lengua Inglesa III del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa. Creemos que además de ser una fuente de lectura atractiva, las historias indudablemente contribuyen al desarrollo de la lengua, la cultura y las áreas afectivas de los estudiantes. Martin E. Pedersen considera que "una simple narración siempre será la base fundacional del arte de la enseñanza", y agrega: "las historias educan, ilustran, iluminan e inspiran. Alivian la rutina y estimulan la mente. Son un gran motivador tanto para los docentes como para los alumnos."(1995:2,9) Collin Davis, por su parte, plantea que la lectura extensiva sistemática "generará en los estudiantes una actitud más positiva hacia la lectura, mejorará las habilidades generales de comprensión, y les dará una mayor amplitud de vocabulario pasivo y activo" (en Harmer 2001:204).

ISBN 978-950-863-164-0

Sin embargo, dichos beneficios se ven debilitados en algunos cursos avanzados de inglés como lengua extranjera e inclusive dentro del profesorado, debido al frecuente uso de un enfoque convencional –meramente verbal– para trabajar las historias. La lectura extensiva en esos contextos se ha basado tradicionalmente en la comprensión y el análisis literario –de tiempo y lugar, personajes, argumento, estructura y estilo de la obra– a menudo dejando de lado el valor de la creatividad y el discernimiento. Según Durant y Fabb (1990:168), el gusto por la literatura surge en el cerebro de distintas maneras, tales como el reconocido placer por la lectura en sí misma, el contacto con pensamientos placenteros, o "como derivado de la actividad interpretativa". Entendemos que necesitamos recuperar este placer estético así como las variadas oportunidades que las historias nos ofrecen para estimular los sentidos, despertar la creatividad y el sentido crítico mientras se llevan a cabo tareas centradas en el alumno.

En suma, nos proponemos mostrar que el uso de actividades multi-sensoriales motivadoras e intelectualmente desafiantes, aplicadas al cuento corto como expresión artística, optimiza el raciocinio y el ingenio. Promueve, además, hábitos de aprendizaje autónomos y productivos.

Los Cuentos en acción

Ilustraremos este trabajo con actividades ya puestas en práctica en clases de *Lengua Inglesa III* del Profesorado que promovieron respuestas imaginativas, críticas y ricas en elaboración personal. Al inicio de cada sesión favorecemos un breve período individual de torbellino de ideas (brainstorming) durante el cual los alumnos rescatan ideas previas y elementos de la historia que leyeron según categorías asignadas. Luego recurrimos a diferentes estrategias de división en grupos con el fin de alentar el trabajo colaborativo en las actividades siguientes. Nessel y Graham plantean que "la mayoría de las actividades de pensamiento de nivel superior pueden ser logradas por los alumnos trabajando solos, pero el trabajo individual no es por lo general tan deseable como el trabajo colaborativo" (2007:8). Como se puede apreciar en los ejemplos que citamos a continuación, hemos buscado ampliar el espectro del aporte sensorial ('sensory input') para incitar el pensamiento lógico en los estudiantes, y promover la transferencia creativa a nuevos contextos.

1. El cordón: a modo de introducción al tema los alumnos deben activar ideas previas y contar su experiencia personal respecto de un tema central de la historia. Para ello, entregamos a cada grupo un grueso cordón de color que los estudiantes, de a uno por vez, deben enroscar

ISBN 978-950-863-164-0

lentamente en su dedo índice a medida que hablan. La extensión del cordón determinará el tiempo de duración del turno de habla (aprox.1 minuto). Cuando el alumno finaliza su turno, pasa el cordón al siguiente. (Ej.: en la historia *In the Silence* se les propuso hablar sobre sus miedos.)

2. Agrupar los estudiantes usando estrategias o tarjetas de diferentes formas y colores que representen elementos de las historias, de modo que la división en grupos esté relacionada con los temas del cuento a trabajar. (Ej.: en *The Murderer* tarjetas con las distintas máquinas que el protagonista destruye; o en *The Duchess and the Jeweller* con los animales con que Virginia Woolf compara a los personajes.)

   - "Quién lo dijo?": los estudiantes deben adivinar qué personaje dijo la cita de la historia que le toca en su tarjeta. Luego deberán agruparse con los demás estudiantes que hayan recibido citas del mismo personaje. Seguidamente los grupos deben clasificar las citas según su temática en los distintos subtemas del organizador gráfico y justificar sus decisiones. (Ej.: en *The Boss* los subtemas: el poder y la autoridad, la edad y la experiencia, los cambios.)

3. Localizar en un mapa o plano diferentes sitios mencionados en la historia para contextualizar y captar el realismo de la narración. (Ej.: en *The Duchess and the Jeweller* ubicar Piccadilly Circus, Mayfair, Green Park, Saville Row, Bond Street en el plano de la ciudad de Londres.)

4. Categorizar, organizar e ilustrar información o hechos de un cuento en una línea de tiempo, tabla u otro organizador gráfico según diferentes temáticas. (Ej.: en *An Ideal family* trabajar los conflictos familiares [Fig.2]; en *A & P* los personajes y su contexto). En general, llevamos a cabo las puestas en común en grupos y luego con la clase. Describiremos dos variantes:

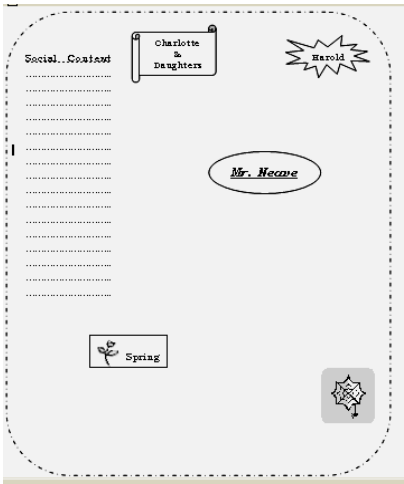


Fig.2 *An Ideal Family*

   - Carrera de Postas: se reproduce el organizador gráfico en el pizarrón. Los representantes de cada grupo pasan por turno a escribir las ideas del grupo de a una por vez durante el

ISBN 978-950-863-164-0

tiempo establecido. Cada grupo utiliza un marcador de diferente color. Cumplido el tiempo, el grupo que logra escribir la mayor cantidad de ideas relevantes gana. (Ej.: en *The Lone Pilgrim* –sobre la amistad, el amor, la familia, el compañerismo, la fantasía)

- Rotación de Ideas: un estudiante de cada grupo rota hacia el siguiente a reportar las conclusiones sobre una determinada sección del organizador gráfico que se completó previamente; luego de 5 minutos, se hace otra rotación para comentar acerca de otra sección del cuadro, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo hayan rotado a distintos grupos. (Ej.: en la historia *The Country Husband* –se realizan 5 rotaciones para discutir los eventos más significativos de las 5 escenas del cuento.)

5. Inferir, comparar y contrastar comportamientos y personalidad de los personajes. (Ej.: en *Weekend* – se analizan las características, debilidades y los roles de Martha y Martin en la pareja, así como sus puntos de vista sobre el dinero, el trabajo y las culpas.)

6. Encontrar en la historia referencias relacionadas a palabras claves escritas en tarjetas de distintos colores y con música ágil de fondo para apelar a diferentes sentidos. Cada 5 minutos, se detiene la música y los grupos intercambian tarjetas a fin de trabajar sobre una nueva palabra clave. Cuando se completa el ciclo, los grupos comparten con la clase los resultados de la búsqueda y sacan conclusiones. (Ej.: en *The Murderer* –música, tecnología, ruidos, matar, el prisionero.)

7. Identificar y discutir comparaciones y metáforas, y explicar su significado en la historia. (Ej.: en *The Duchess and the Jeweller* –animales y objetos con los que se comparan los personajes: pavo real, elefante, jabalí, camello, caballo, sombrilla, ola). La tarea puede continuarse luego transfiriendo este tipo de analogías a la descripción de una persona a quien puedan comparar con estos u otros elementos.

8. Diseñar, en grupos, un mapa semántico en una transparencia, utilizando palabras o frases pre-asignadas con el fin de establecer relaciones de causa-efecto relativas al cuento leído. Los grupos comparten sus mapas y explican las relaciones al resto de la clase. (Ej.: en *Man and Daughter in the Cold* –Ethan y su hija, su enfermedad, su crisis de la edad madura.)

ISBN 978-950-863-164-0

[Fig.3]

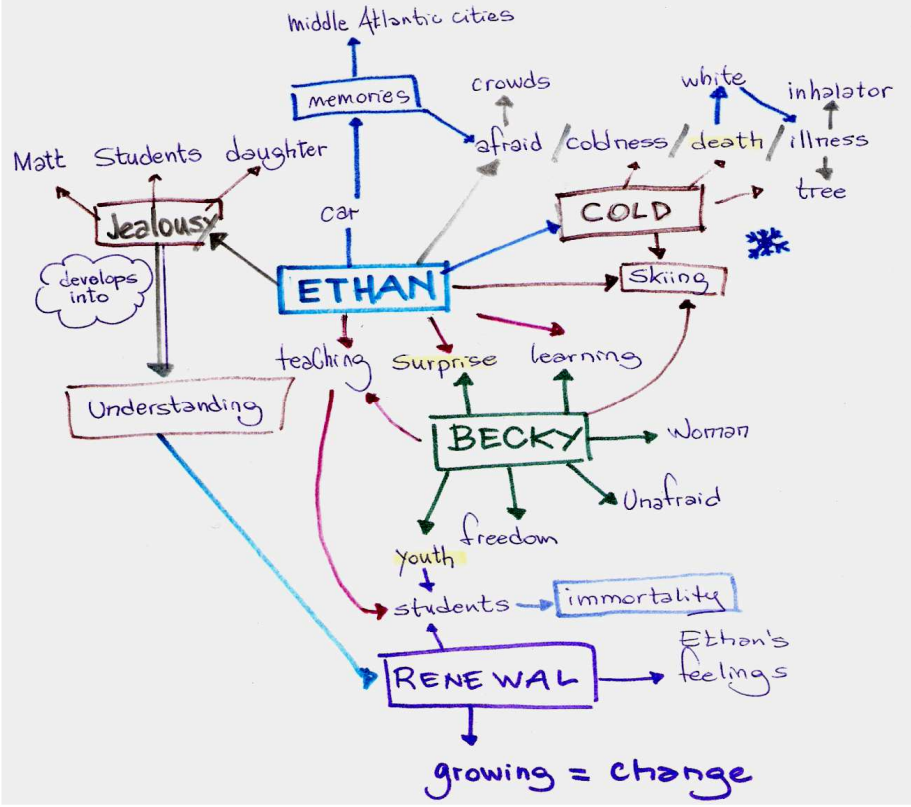


Fig.3 Ejemplo de mapa conceptual realizado por un grupo de alumnos

9. Hacer un análisis crítico de las características contradictorias de personalidad, los estados de ánimo, puntos de vista, o dilemas morales de un personaje. (Ej.: en *The Bystander* –los proyectos y la inacción de la Sra. Ingram; en *The Sound Machine* –la posible locura de Klausner; en *The Murderer* –la lucha de Albert Brock contra la deshumanización generada por el uso excesivo de la tecnología en una comunidad del futuro.)

10. En pares, situarse en un punto conflictivo de la historia y, simulando ser personajes del cuento que hablan por teléfono, pedir ayuda a un/a amigo/a. Para ello cada estudiante se ubica de espaldas a su compañero, mantienen una conversación en la que consideran varios cursos de acción y eligen el que mejor resuelva el conflicto. (Ej.: en *The Country Husband* – Francis luego del accidente de avión, Julia luego del incidente de su marido con la vecina, etc.)

ISBN 978-950-863-164-0

11. Role play: escribir una conversación imaginaria entre dos personajes de la misma o de diferentes historias y actuarla frente a la clase. En esta actividad se pide a los alumnos que observen distintos grados de informalidad dependiendo de la edad, estrato social y rol de cada personaje y que respeten su personalidad y estilo, según hayan sido presentados en la historia. (Ej.: en el cuento corto *The Duchess and the Jeweller* –imaginar que el joyero conoce a Diana, que el Duque descubre que su esposa es adicta al juego y la cuestiona, o que el joyero discute con Martin de la historia *Weekend* sobre las relaciones de pareja.)

12. Individualmente, defender o atacar una proposición (claim), imaginando que son un personaje de la historia y respetando el punto de vista y personalidad de ese personaje. Ésta argumentación a favor o en contra puede realizarse en forma de discurso oral o de ensayo. (Ej.: en la historia *The Murderer* –Albert Brock critica una de las máquinas que detesta en la historia, o el Doctor defiende una.)

13. Carta al lector: escribir una carta a un diario local en la cual un personaje justifica su comportamiento en un momento particular de la historia. El objetivo es transferir información, representándola de una manera nueva (cambio de narración a argumentación). (Ej.: en *The Bystander* –la Sra. Ingram defiende su acto de coraje durante el robo; o en *The Murderer* –el Sr. Brock cuestiona la imposición de la tecnología en la sociedad en la que vive.)

14. Juegos de mesa: en pequeños grupos, los alumnos juegan con un tablero y tarjetas con diferentes preguntas, perfiles, o tareas, diseñadas por los profesores para trabajar elementos o temas relacionados a la historia. (Ej.: en *The Gift of the Magi* –aprovechando el conflicto de la historia sobre los regalos de navidad, los alumnos juegan a '*El regalo*'. En este caso preparamos un tablero con fotos y dibujos de regalos diversos, y tarjetas con perfiles de personas muy variadas. Según el casillero en que cada alumno cae al tirar los dados, toma una tarjeta del mazo y piensa una justificación fundada de porqué le regalaría el presente (dibujo que le tocó en el casillero) a esa persona (descripta en la carta). Los demás jugadores deben analizar las razones dadas y aceptar o rechazar la explicación. En caso de ser rechazada, el jugador debe retroceder tantos espacios como había avanzado en la última jugada.

15. Blog: Los alumnos realizan contribuciones y publican sus opiniones o comentan las de sus compañeros en el blog de la cátedra: http://lenguainglesa3-gra-clem.blogspot.com (E.j.: En la

ISBN 978-950-863-164-0

historia In the silence - los alumnos discuten acerca de qué significa el silencio para ellos, lo comparan con algo más, y expresan sus gustos musicales, diciendo qué clase de música o canciones elegirían para romper el silencio.) [Fig.4]

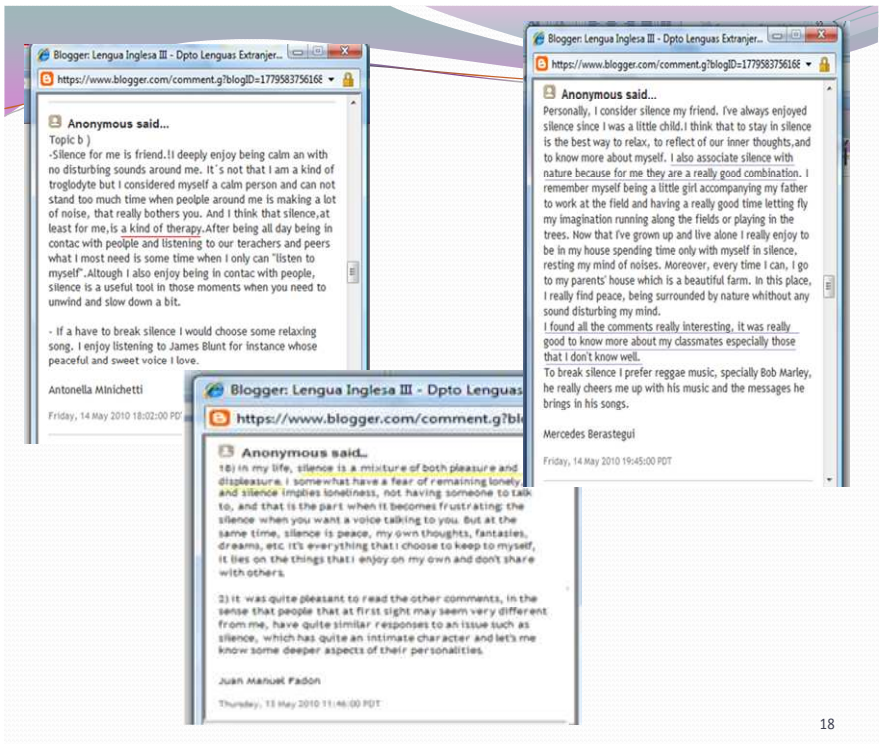


Fig.4 Ejemplos de contribuciones de alumnos en el blog

A modo de ilustración de una unidad completa, describimos aquí el trabajo que realizamos con la historia de ciencia ficción "*Marionettes, Inc*." del escritor Ray Bradbury, que forma parte de la Unidad "Ama a tus Amigos, Disfruta a tus Enemigos" del programa de la asignatura Lengua Inglesa III. Para esta historia combinamos actividades auditivas, visuales, kinestéticas, cognitivas de orden superior, así como de resolución de problemas.

ISBN 978-950-863-164-0

a. Síntesis: En grupos de 3 o 4, los estudiantes hicieron una síntesis de un subtema de la historia asignado a cada grupo (la amistad, los sueños, verdades y mentiras, historias paralelas, etc). Se utilizaron cartulinas de distintos colores y formatos para cada grupo y de un tamaño que permitían ser exhibidas a la clase. Cada grupo luego informó a la clase, y se discutieron las opiniones, ideas y ejemplos vertidos. Finalmente, en una de las paredes del aula se colocaron las cartulinas a modo de un gran poster que mostraba el resumen de los aspectos más relevantes de la historia según la visión de los estudiantes. [Fig.5]

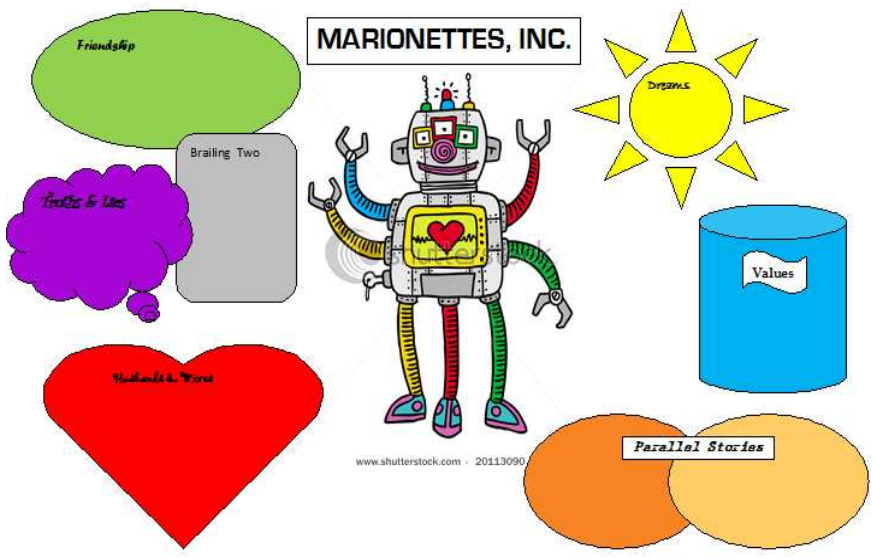


Fig.5 Diseño de los diferentes posters asignados a los alumnos.

b. Debate: A continuación, juntamos los grupos de a dos (7-8 estudiantes) para armar dos equipos. En cada equipo debían debatir sobre: "¿Se puede seguir confiando en un/a amigo/a luego de que éste/a le confiese haberle mentido a su esposo/a o pareja? Considere la situación planteada en el cuento y otras que conozca." La mitad del equipo (3 o 4 alumnos) debía argumentar a favor y la otra mitad en contra del tema, defendiendo y justificando la postura asignada al grupo sin importar su opinión personal sobre el tema. Se estableció un tiempo

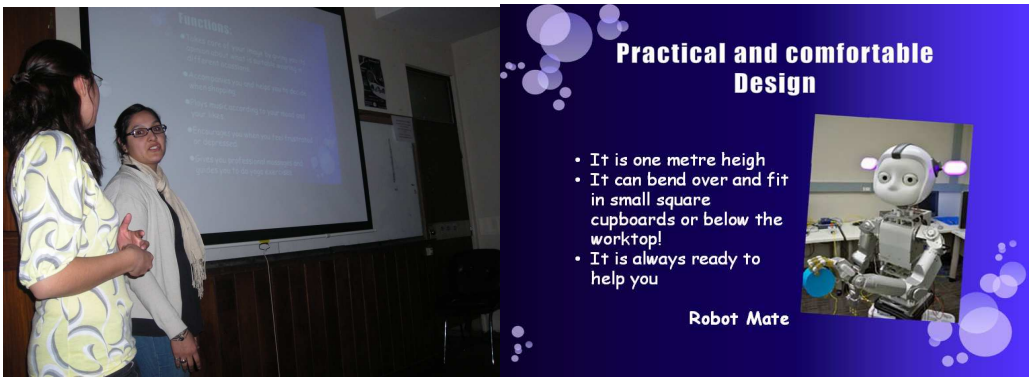
ISBN 978-950-863-164-0

previo al debate para que cada grupo preparara sus argumentos. (Este es un ejercicio argumentativo que se realiza para agilizar el razonamiento lógico y la búsqueda de evidencias, pruebas y ejemplos que ayuden a persuadir al equipo contrario).

c. Técnica del Rumor: Nuevamente fusionamos grupos, ahora en dos grandes equipos que hicimos sentar en hilera. Entregamos al primer estudiante de cada fila un texto corto sobre la amistad, y a partir de que lo leyeron, cada cual debía retransmitir en secreto lo que recordaba del texto al siguiente estudiante, quien debía inmediatamente contarlo al siguiente, hasta completar la fila. El último estudiante de cada fila debía escribir lo que recordaba. Luego se compararon las versiones finales con el texto original. Esta técnica permite superar barreras de comunicación y ver cómo la información pierde precisión y se distorsiona a partir de la interpretación que cada uno le da.

d. Robot Prototipo: los estudiantes retornaron a la división en grupos de 3-4 con la que se inició la clase. Un grupo actuó como Directorio de una Empresa y los demás fueron grupos de diseñadores industriales.

ISBN 978-950-863-164-0



Presentación Power point de un grupo de estudiantes 'diseñadores'

Los diseñadores realizaron un torbellino de ideas para proyectar un nuevo modelo de robot (en semejanza al que aparece en la historia) el cual debía poseer ventajas e innovaciones inusuales y admirables. Cada grupo diseñó su prototipo y también una breve presentación de tipo publicitario (digitalizada en power point) que trajeron preparada para exhibir y explicar a sus compañeros en la siguiente clase. El objetivo era lograr que el Directorio de Empresa eligiera comprar su prototipo.

El Directorio tenía por tarea considerar requerimientos generales y posibles puntos fuertes y débiles en los modelos, y debía diseñar una 'grilla de evaluación' con distintos rubros que le permitieran realizar una evaluación más objetiva de los proyectos. [Fig. 6] Vistas todas las presentaciones, el Directorio votó la más adecuada y dió su veredicto, justificando su decisión ante los grupos de diseñadores.

Marionettes, Inc. is looking for a **new best friend model**.

If you want to participate, please pay attention to the following set of rules:

5- Your robot should **not necessarily be identical** to a human or to the potential customer
6- Your robot has to fulfil the function of a potential customer's **best friend** (show human feelings and useful reactions)
7- Among other characteristics (see rule number 4) it must **protect** the potential customer from his/her enemies.
8- There are **no limits** as regards the number and type of functions you want your robot to fulfil.

The following **assessment grid** shows what your model is going to be evaluated on:

Features ↓ *Levels* →	*High*	*Mid*	*Low*
Functions	Fulfils a great number of accurate functions as a best friend; plenty of innovative functions as a robot.	Fulfils many accurate functions as a best friend; many innovative functions as a robot.	Fulfils few accurate functions as a best friend; some innovative functions as a robot.
Practicality	Extremely useful functions; extremely comfortable and practical design	Very useful functions; very comfortable and practical design	Useful functions; comfortable and practical design
Durability	Very likely to be a hard-wearing product; high quality material	Likely to be a hard-wearing product; good quality material	Likely to be a short-lived product; low quality material

Participants must deliver their presentations to the Board of Directors, Marionettes, Inc., on September 7th from 18:00 to 20:00 hours, at Coronel Gil 353, second floor.

The Board: *Orden Sabrina, Pichilef Andrea, Moyano Javier*

Fig. 6 Grilla de evaluación diseñada por los estudiantes del Directorio.

ISBN 978-950-863-164-0

Los estudiantes participaron activamente de todas las actividades. Intercambiaron ideas y opiniones con distintos grupos de compañeros, discutieron los temas del cuento con interés y compromiso, cooperaron entre sí para resolver las tareas, hablaron, escucharon, escribieron y leyeron, analizaron, sintetizaron, sacaron conclusiones, utilizaron su imaginación y razonamiento para argumentar y crear, y mostraron haber aprendido del cuento y disfrutado la dinámica de la clase.

Conclusión

Si deseamos que nuestros alumnos sean pensadores independientes y desarrollen hábitos de aprendizaje autónomos, desplegando a su vez su capacidad creativa, es primordial que nos apartemos de los modelos de clase estructurados, que solo promueven lo verbal y las herramientas de pensamiento de orden inferior. De acuerdo con Nessel y Graham, los estudiantes necesitan aprender de una manera interesante y creativa para incrementar la comprensión y retención (2007:12). Creemos que si proponemos actividades más críticas, creativas y de trabajo autónomo, los alumnos enriquecen su aprendizaje, ya que se estimula su imaginación a través de los sentidos y el pensamiento lógico, y se desalienta la labor mecánica e irreflexiva. Esto ciertamente demanda tiempo y esfuerzo puesto que nos obliga a renunciar al modelo convencional de enseñanza y a las actividades planteadas por los libros de texto de diseño estandarizado. Para guiar la imaginación y el intelecto de nuestros alumnos hacia una acción constructiva, como la producción y expresión de ideas nuevas, es importante alentarlos a sumergirse en las aventuras mentales que les permitan aprender, creando y desplegando una intuición perspicaz hacia nuevas maneras de entender y experimentar la realidad.

Bibliográfía:

BOREK, J.A. AND THOMPSON, S.M. (2003) "Multisensory learning in inclusive classrooms". The Free Library, Retrieved on July 16th, 2010, from http://www.thefreelibrary.com/Multisensory+learning+in+inclusive+classrooms-a0111848857

CNRS (Délégation Paris Michel-Ange) (2009, March 25). "Touch Helps Make The Connection Between Sight And Hearing". Science Daily. Retrieved July 16, 2010, from http://www.sciencedaily.com /releases/2009/03/090318112937.htm

DURANT, A. AND FABB, N. (1990). *Literary Studies in Action.* London: Routledge.

EGAN,K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

FISHER, A. (2001). *Critical thinking. An Introduction.* Cambridge, Cambridge University Press.

GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed) Essex: Longman, Pearson.

JENSEN, E. (2005). *Teaching with the brain in mind.* (2nd ed.) Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

NESSEL, D.D. & GRAHAM, J. M. (2007). *THINKING STRATEGIES FOR STUDENTS ACHIEVEMENT*. (2ND ED).

PEDERSEN, E.M. (1995) "Storytelling and the Art of Teaching". In *FORUM* Vol 33, N° 1, USA.

Cuentos Cortos

BRADBURY, R. (1951). "Marionettes, Inc." In *The Illustrated Man*. Retrieved 14/05/10, from http://www.angelfire.com/or/grace/marionettes.html

BRADBURY, R. (1953). "The Murderer". In *The Golden Apples of the Sun*. p.56-63

CHEEVER, J. (1967). "The Country Husband". In *Contemporary American Short Stories*. New York: Fawcett Premier, p. 245-274.

COLWIN, L. (1986). "The Lone Pilgrim". In *New Women and New Fiction. Short Stories Since the Sixties*. U.S.A.: Mentor Book, Penguin Group, p. 160-171.

DAHL, R. (1967). "The Sound Machine". In *English Literature 5*. Ohio: McCormic- Mathers. p.32-45

HENRY, O. (1992). "The Gift of the Magi". In *The Gift of the Magi and other short stories*. New York: Dover Thrift Editions. p.1-5.

JACOBSON, D. (1975). "The Boss". In *The World of the Short Story*. London: Longman, p.18-30

MANSFIELD, K. (1980). "An Ideal Family". In *Recollections. Ten Stories on Five Themes*. London: Edward Arnold, p.145-151.

OATES, J.C. (2002). "The Bystander". In *Speak Up* Nº 205. Año XVIII. España: Barcelona, RBA Revistas S.A. (with audio) p. 44-48

SIMSON CURRY, P. (1985). "In the Silence". In *American Patchwork*. U.S. Information Agency, p.168-174.

Updike, J. (1967). "A & P". In *Contemporary American Short Stories*. New York: Fawcett Premier, p. 221-226

UPDIKE, J. (1969). "Man and Daughter in the Cold". In *Penguin Modern Short Stories 2*. Penguin, p. 81-88

WELDON, F. (1991). "Weekend". In *The Story and Its Writer*. (3rd ed) Boston: Bedford Books, p.1301-1312

WOOLF, V. (1960). "The Duchess and the Jeweller". In *Modern English Short Stories*. London: O.U.P. p. 33-41

ISBN 978-950-863-164-0

CAPÍTULO XV

PELÍCULAS DE JABÓN: UNA PELÍCULA EN 3D

Norma Di Franco,
Claudia Gentile
Noel Uribe y Leo Maier[2],
Cristian Glusko
María Graciela Di Franco

Propuesta Didáctica, Educación Polimodal /Nivel Medio

En este capitulo ofrecemos algunas reflexiones provisionales de una experiencia de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de matemática. Por un lado, la importancia de recuperar situaciones que puedan resultar un problema geométrico para los estudiantes. Por otro lado, el interés en intentar orientar desde la geometría que estudia el espacio real, físico, hacia una geometría que se construye para conceptualizar el espacio. Y en toda instancia, los planteos relacionados con el poder anticipador de las construcciones geométricas, tanto las físicas como las teorizadas. Todas reflexiones que quedan, en estas primeras aproximaciones, alertándonos de complejidades sobre las cuales necesitamos desarrollar mucho análisis.

La Propuesta

La presente propuesta da cuenta de la posibilidad que un grupo pequeño de profesores y estudiantes venimos buscando en el análisis y la producción de materiales alternativos para la enseñanza de las disciplinas. Esta propuesta se sostiene en la fuerza del trabajo colaborativo y la necesidad de abordar la complejidad de las prácticas en la formación docente articulando reflexión teórica, formación docente y disciplinar, Universidad y Escuela, saberes valorados y saberes vitales en la comprensión política del sujeto. Se enmarca en un Proyecto Acreditado

---

Norma Di Franco y Claudia Gentile, Profesoras de Matemática; Noel Uribe y Leo Maier[2] (estudiantes Profesorado en Matemática), Cristian Glusko (estudiante Profesorado en Física), María Graciela Di Franco (Lic en Ciencias de la Educación) .

ISBN 978-950-863-164-0

por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, que persigue una doble finalidad: por un lado, la posibilidad de construir espacios de vinculación entre la Universidad y la Escuela; entre los saberes teóricos y la práctica educativa y entre la formación docente y las disciplinares. Por otro, la intencionalidad de producir materiales escolares que procuren salvar las distancias mencionadas como intervención en el curriculum enseñado.

La experiencia en este caso está focalizada en áreas de Física y Matemática, vinculadas a conceptualizaciones acerca de la tensión superficial, las superficies minimales y los caminos de recorridos mínimos, en una propuesta de trabajo con burbujas y pompas de jabón, que ensayamos inicialmente en aulas de secundario, y de las que recuperamos el especial interés generado en los estudiantes.

Las conceptualizaciones a partir de las películas jabonosas o las superficies minimales no constituyen contenidos que se correspondan directamente con prescripciones curriculares en ningún nivel de la educación institucionalizada en los que los presentamos. Y este es un desafío para nuestro grupo también, poder poner en valor y en discusión, en las instituciones, saberes con fuertes vinculaciones pero, en principio, no considerados entre los saberes escolares oficialmente propuestos.

A modo de reflexiones iniciales

"Un segmento rectilíneo es la línea mas corta entre dos puntos, un arco de círculo máximo es la curva mas corta que une dos puntos sobre una superficie esférica, la circunferencia es la que encierra mayor área entre todas las curvas planas cerradas de igual longitud, la esfera es que la encierra el mayor volumen entre todas las superficies cerradas de igual área." (Courant y Robbins, 1979: 340). Expresiones como éstas son muy frecuentes en todo tipo de materiales editados que circula y que hacemos circular en las aulas de matemática. A partir de algunas discusiones al interior del grupo comenzamos a preguntarnos si se trata de saberes construidos por los estudiantes. Y en tal caso, ¿de qué maneras se conceptualiza acerca de tales cuestiones?

Los autores nos acompañan en un recorrido que recupera esas propiedades de máximos y mínimos ya conocidas por los griegos. Se referencia en esas épocas y se atribuye a Herón de Alejandría – s I a. de n.e. – la caracterización de la trayectoria real de un rayo de luz, como el

ISBN 978-950-863-164-0

camino mas corto posible[3], construcción que puede considerarse como el origen de la óptica geométrica. Desde entonces al siglo XVII, en que se inicia la teoría general de los valores extremos, y en que -con Fermat y el cálculo diferencial- se inicia también la posibilidad de proponer unos métodos generalizados para estudiar problemas de valores extremos. Siglo XVIII, de ampliación de los métodos, de elaboración del cálculo de variaciones, de mayor complejidad y de gran aporte a la matemática actual. Siglos XIX y XX, de articulación del análisis y la topología en el desarrollo de la teoría de los valores estacionarios y la generalización del concepto de valores extremos.

En este marco, estudios realizado acerca de redes de caminos de longitud total mínima, superficies minimales, burbujas y otras películas de jabón – Courant y Robbins (1979), Hildebrandt (1990), Díaz Díaz (2000), Rodríguez Pérez (2005) , Ferreyra y Otros (2002), Garza Hume (2001) - nos aportan interesantes reflexiones y recorridos históricos.

De aquellos conceptos y problemas, cobran particular centralidad para la presente experiencia los relacionados con el análisis de las formas de las burbujas – la esfera como superficie de área mínima para un volumen dado- , el problema de Steiner[4] - sistemas conexos de segmentos rectilíneos de longitud total mínima- o el llamado problema de Plateau[5] – como experimento con películas de jabón que representan soluciones empíricas de problemas de mínimos.

En el trabajo del grupo y en relación a los ensayos en aulas, se hizo cada vez mas importante la necesidad de pensar estos problemas para los cuales el mundo físico aporta algunas opciones para seguir pensando el campo construido y conceptualizado del espacio geométrico, en el cual los caminos y las superficies mínimas son objeto de reflexión y de análisis. Esto implica, la necesidad de pensar en resultados que van más allá de los saberes experienciales y de la verificación empírica, que buscan sus posibilidades en la argumentación,

---

[3] Desde épocas anteriores a Herón se sabía que un rayo de luz procedente de un punto P y que incide sobre un espejo plano L, en un punto R, se refleja en dirección a un punto Q, tal que PR y QR forman ángulos iguales con el espejo. La contribución que se atribuye a Herón es la de determinar que, si R´ es otro punto del espejo, la distancia total PR´ + R´Q es mayor que la distancia PR + QR. Esto es, la trayectoria PQR de la luz, es el camino más corto posible entre P y Q.

[4] "Tres aldeas, A ,B ,C, han de ser unidas por un sistema de carreteras de longitud total mínima." (Courant, 1979:364) Determinar el sistema de caminos de longitud total mínima que une a las tres poblaciones.

[5] Denominación debida al físico belga (1801-1883), aunque su origen fuera anterior y que recupera su trascendencia en momentos iniciales del cálculo de variaciones. "En su forma más simple consiste en encontrar la superficie de área mínima limitada por un contorno cerrado dado en el espacio" (Courant, 1979:396)

ISBN 978-950-863-164-0

en la interpelación al mundo sensible y en la búsqueda de una validez sostenida desde construcciones más próximas al trabajo matemático.

En el proceso, de miras a una construcción de objetos geométricos, apelamos a la ayuda de sistemas más dinámicos, como el que nos resulta de utilizar geogebra, que permite la inclusión de muchos casos, revisados en cortos tiempos, en los que se evocan objetos y traducen físicamente conceptos, situaciones, relaciones y propiedades sobre las cuales se está focalizando el trabajo con los estudiantes.

Recuperamos aportes de experiencias con sistemas dinámicos, como el del grupo italiano Mathesis, cuyos referentes teóricos proponen una doble dimensión de los objetos geométricos, figurativa y conceptual, en la construcción de "objetos figurales, entidades que aparecen como entidades abstractas ideales – como cualquier concepto – y al mismo tiempo son intuitivamente representables y manipulables como si fueran un objeto real" (Fischbein en Damiani y Otros, 2000: 63).

En todo momento, la posibilidad de contribuir a remontar del espacio físico, experimentado y sensible, una construcción reflexionada, argumentada para la conceptualización, orientaba la intencionalidad pedagógica de la propuesta.

Esas complejas relaciones entre el espacio físico y el espacio geométrico, ratificadas tanto en el trabajo en el ámbito de lo empírico -jugando con las membranas de jabón-, en el intento por llevarlo a las representaciones y esquemas más dinámicos ayudados por la tecnología de los soft, como en el de los esquemas de objetos más abstraídos, que participan de un mundo simbólico más cercano al trabajo en matemática, han sostenido las expectativas y marcado la dinámica del grupo por la fuerza de una gran virtualidad. Se trata del poder anticipatorio: ese conjunto de elementos que vamos leyendo de los objetos con los cuales interactuamos, que comienzan a tener un sentido particular y permiten pensar cómo sería la situación en tal contexto análogo o transferido, cómo se podría llevar a un caso de redes mínimas entre más puntos, de relaciones y propiedades identificables en los formatos de los caminos con diferentes disposiciones de puntos, con más burbujas que se intersequen, de algunos de los elementos planteados en el problema de Steiner o en el de Plateau. Anticipación que traduce la necesidad de una construcción conceptual generalizada, que prescinda de los experimentos y especule con el espacio físico representado.

ISBN 978-950-863-164-0

La experiencia en aula

La propuesta actual, señalábamos anteriormente, planteada como estudiantes y profesores interesados por cuestiones didácticas y de divulgación, se funda sobre las posibilidades de trabajar algunos problemas de máximos y mínimos, desde una geometría elemental, que pueda estar presente en la enseñanza de los contextos educativos que aquí referenciamos. La idea es intentar analizar argumentos geométricos, matemáticos, intuiciones espaciales, construidas a partir del trabajo con estas membranas jabonosas que son las pompas y las burbujas y sus efímeras muestras aunque profundas contribuciones.

A las complejidades tecnológicas del diseño y construcción de dispositivos para las pompas y burbujas, se agregan las de poder traducir en sistemas de análisis de muchos casos, de verificación más dinámica como el mencionado geogebra, las posibilidades de pensar conceptualizaciones de la óptica geométrica o la tensión superficial de la física, entre otras.

Diferentes momentos de actividad desarrollada en las instituciones escolares puede permitirnos expresar mas específicamente algunos alcances, intencionalidades y dificultades.

- Si se trata de reducir tensiones, la receta es hacerlo en superficies de áreas mínimas y en el equilibrio de la mínima energía (acerca de las formas de las pompas y de las burbujas)

Si se sumerge cualquier contorno cerrado, de alambre, en un líquido de baja tensión superficial, al extraerlo, quedará formada en ese contorno una película que adopta la forma de una superficie de área mínima. La tendencia de la membrana es a adoptar un equilibrio estable – que se traduce en la formación de una superficie de área mínima – que corresponde al menor valor posible de energía potencial debida a la tensión superficial.

En esta instancia, para mostrar como actúa la tensión superficial llevando a adoptar la superficie mínima, sumergimos un aro rígido de alambre, con un hilo que forma un lazo cerrado en el interior.

ISBN 978-950-863-164-0

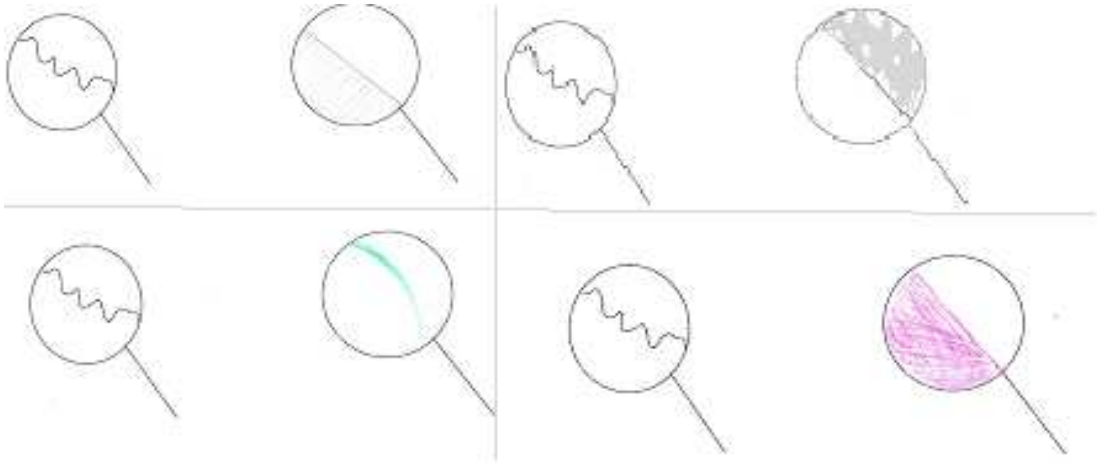
(*)

Cuando se rompe la superficie jabonosa en el interior del hilo, la tensión superficial de la superficie externa hace que éste adopte una forma perfectamente circular.

Luego pedimos que se imaginaran como quedaría la pompa si sumergimos en agua jabonosa un aro con un hilo no tenso – atado entre dos puntos de un arco de circunferencia - como el de la imagen y luego rompemos la película de una de las partes en que queda dividida.

Los protocolos nos ayudan a advertir la complejidad de los procesos de anticipación, que las transferencias no son inmediatas ni espontáneas.

La mayoría de los dibujos reproducen la idea de las dos primeras imágenes presentadas a continuación: la película queda distribuida cubriendo un semicírculo y el hilo tensado entre los dos extremos del arco de semicircunferencia. Pocos protocolos muestran la película reducida a una superficie - la mínima posible - determinada por una curva cerrada constituida en parte por el arco rígido metálico y en parte por la curva del hilo adaptándose a la estabilidad de una superficie de área mínima.



(**)

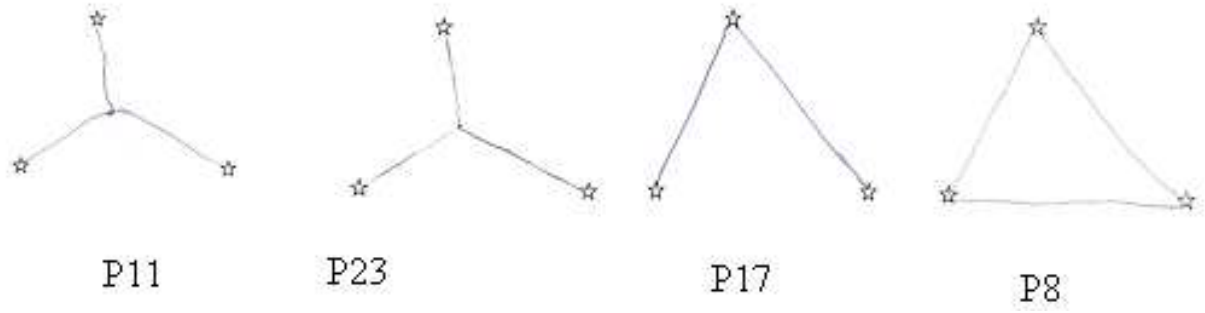
ISBN 978-950-863-164-0

- Si se trata de pensar la ubicación para construir una escuela rural entre tres pequeños pueblos.

La idea en este caso gira alrededor del problema de Steiner de las redes de carreteras de longitud total mínima. Matemáticamente, equivale a hallar un punto P para que la suma de las distancias de P a A, a B y a C, respectivamente, sea mínima.

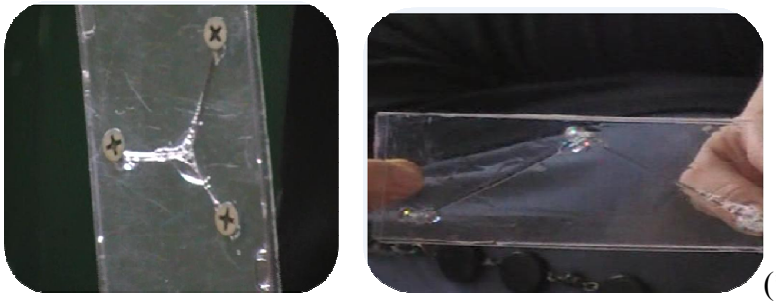
Distribuimos entre los estudiantes unos esquemas dibujados en papel de 3 y 4 puntos en un plano. Les propusimos que dibujen cómo se imaginaban que quedaría determinado el trazado del camino de mínima longitud total.

Algunos alumnos dibujaron a partir de considerar un punto que claramente jugaba el rol del "P de Fermat",[6] desde el cual se subtienden ángulos de 120º con respecto a los otros tres puntos, entre los cuales determinar el camino. Otros protocolos muestran que "la intuición" orientaba a pensarlo como los lados que cierran el perímetro del triángulo que tiene por vértices a esos puntos. Otros, muy interesantes, toman 2 de los 3 lados como camino.



(**)

Mostramos a continuación cómo quedaba formada la película de jabón entre 3 puntos con esas disposiciones en el plano.



(*)

[6] Problema de P. Fermat: dado un triángulo de ángulos agudos, localícese un punto P tal que la suma de distancias a los vértices sea lo más pequeña posible. A tal punto se lo denomina punto de Fermat.

ISBN 978-950-863-164-0

Mostramos con geogebra que, de las posibilidades propuestas, claramente, una es la de longitud menor y es la que coincide con lo que determinan las pompas.

Vale señalar que, en la primera presentación, no fue clara la muestra de las diferencias de camino entre tres puntos que se dispusieran como los vértices de un triángulo acutángulo, de la configuración de tres puntos cuando alguno de los ángulos subtendidos es mayor de 120º.

Tres inquietudes marcaban fuertemente el diálogo y el intercambio con los estudiantes. Una, acerca de la forma del camino mínimo. Otra, la mas sencilla de resolver, mostrar que es el mínimo de los propuestos (geogebra, nuestra ayuda). Por último: qué argumentos, racionales y matemáticos, desprendidos del espacio físico, nos permitirían pensar si es único, si existen varias formas que definen la misma longitud, si es el mínimo.

Sin más intervenciones proponemos a los estudiantes que dibujen cómo se imaginan que quedarán esas redes de mínima longitud entonces, si consideramos cuatro puntos en un plano.

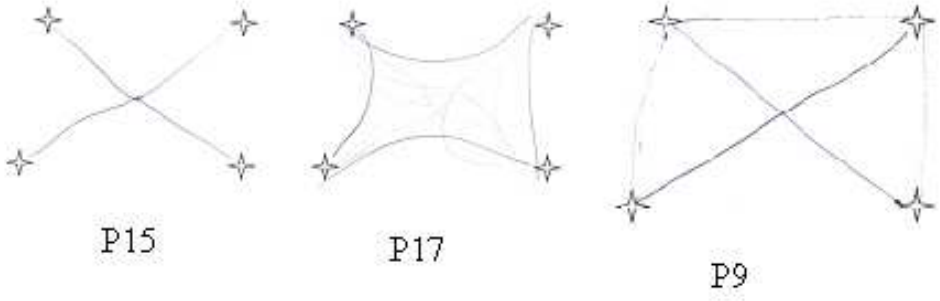
Nueva inquietud: la "visualización" de la situación para tres puntos, ¿es un recurso para anticipar cómo quedará con los cuatro puntos? ¿Será suficiente? ¿Permitirá advertir si diferentes posiciones relativas de los puntos determinan diferentes trazas?

A partir de eso, ¿cómo pensar algunas relaciones entre suficiencia, necesariedad, precisión, anticipaciones y conceptualizaciones?

Algunos protocolos con la expresión de los estudiantes nos permiten seguir reflexionando: mayoritariamente los dibujos señalan el camino de mínima longitud entre cuatro puntos a partir de determinar un punto a modo de cruce de las diagonales del cuadrilátero. ¿Será que los saberes intuitivos orientan mayoritariamente a eso? ¿Será que es una de las posibilidades más escolarizadas? ¿Será que los que consideramos saberes intuitivos espaciales están teñidos de concepciones que circulan en la escuela -que se construyen y se refuerzan sistemáticamente-?

Otros alumnos proponen los lados que definen el perímetro del cuadrilátero que queda determinado por esos puntos como vértices. Un estudiante, en una propuesta tan interesante como en el caso de tres puntos, marca que tres de los cuatro lados ya vinculan esos puntos. Otro que particularmente invita a la reflexión es el que, después de dibujar tres de los cuatro lados, pasa corrector a su papel y sobredibuja las "diagonales".

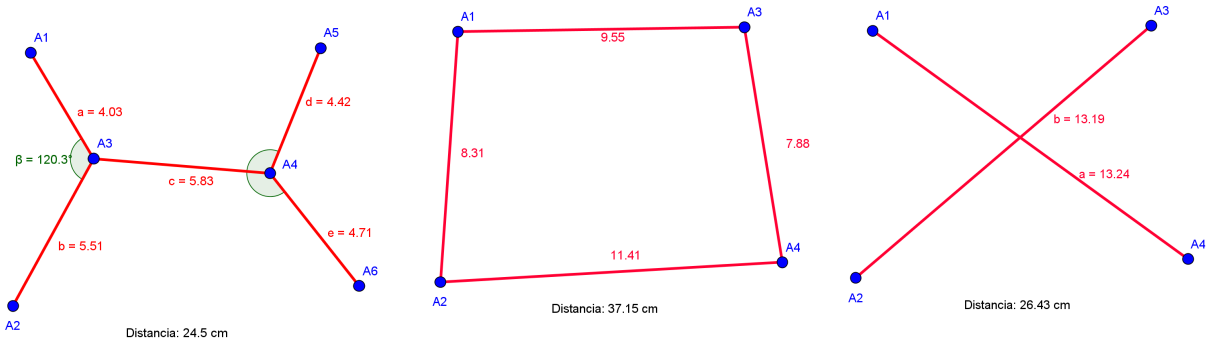
ISBN 978-950-863-164-0



En ningún caso se dibuja una solución como la de la imagen que depositó en las pompas la única posibilidad de ser mostrada.

(*)

Nuevamente mostramos con geogebra que, de las posibilidades presentadas, una es la de longitud menor y es la que coincide con lo que determinan las pompas.



Sabemos además que, si los puntos A_1, A_2, A_3 y A_4 son los vértices de una poligonal simple con ángulos mayores de 120º, la red de longitud total mínima estará dada por la misma poligonal, cuestión que no alcanzamos a sistematizar con los alumnos.

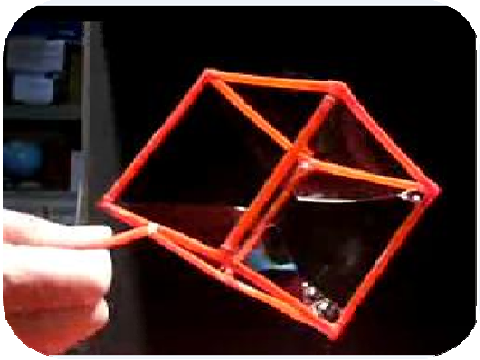
Se nos hace necesario pensar nuevas estrategias que nos ayuden a seguir reflexionando.

Por otra parte, y simultáneamente, está presente la posibilidad de ir generalizando algunas regularidades que orienten a pensar que en esta redes de longitud mínima, de ser *n* los puntos considerados, existirán por lo menos *n-2* intersecciones múltiples, en cada una de las cuales tres segmentos formarán ángulos de 120º.

ISBN 978-950-863-164-0

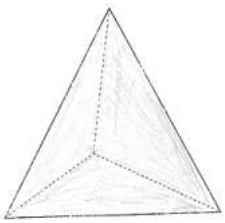
- ¿Porqué cambiar la carpa canadiense por una carpa iglú? (Superficies mínimas en otras estructuras)

Un intento más de mostrar una "solución" al problema de Plateau, fue organizado a partir de considerar los contornos cerrados dados por estructuras de tetraedros y cubos, entre otros, y analizar cómo quedan determinadas por las películas de jabón los sistemas de superficies mínimas entre las aristas.



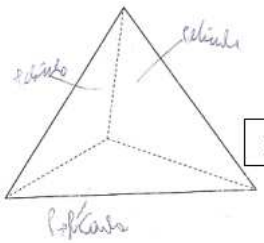
El contraste entre los dibujos de los estudiantes que, como ejercicio de anticipación, apuestan a las caras del tetraedro y lo ratifican desde la escritura – "para mi quedaría la película de jabón en los lados pero no adentro" (protocolo de un alumno) - con el resultado de sumergir en jabón la estructura de varillas y ver como quedan determinadas

las películas que ocupan superficies mínimas, nos vuelve a interpelar acerca de las relaciones entre mundos físicos, campos geométricos, conceptualizaciones y posibilidades de construir anticipaciones.



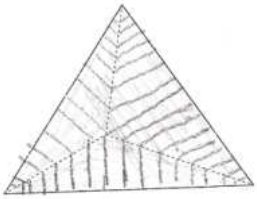
Para mí quedaría la película de jabón en los lados pero no adentro.

P16

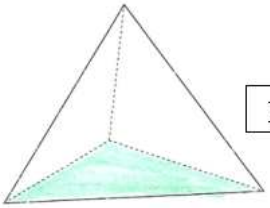


P 6

(**)



P23

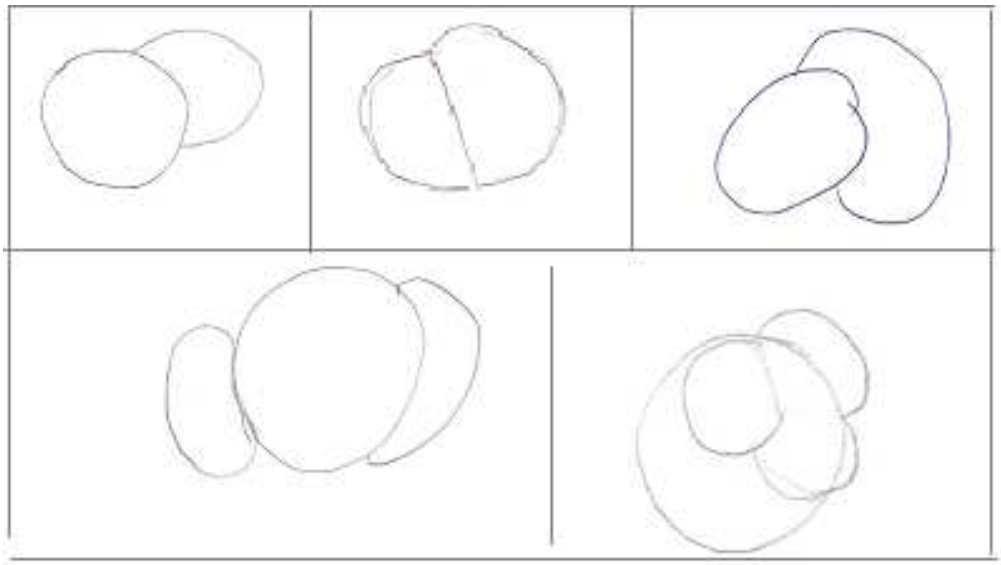


P11

ISBN 978-950-863-164-0

Un elemento más para el análisis surge ante el pedido de dibujar dos burbujas que se encuentran en el espacio. Los planteos acerca de si se chocan, cómo, si una subsume a la otra, o qué pasa si son tres burbujas, se desarrollaban mientras los estudiantes venían observando y realizando burbujas desde el inicio de esta experiencia.

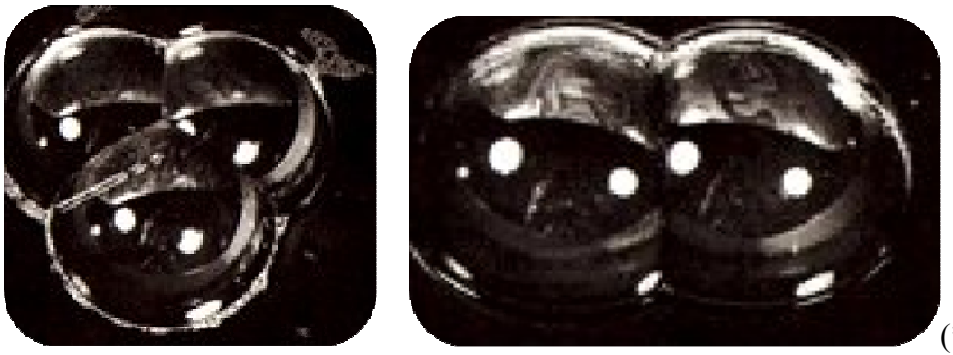
Algunos protocolos ayudan a pensar que el problema planteado por Plateau, se encuentra lejos de resultar sencillo, para la mayoría de los estudiantes en estos contextos (chicos de secundarios céntricos en nuestra ciudad, con escolaridades previas que dan cuenta de haber promovido el registro de regularidades, acostumbrados a participar e intervenir en la construcción de saberes, algunos – los de 2º año – que manifiestan haber tenido experiencias escolares anteriores vinculadas a laboratorios, relacionados con comportamientos hidrófóbicos/ hidrofílicos de sustancias, por ejemplo, que permitirían pensar en efectos de la tensión superficial, otros – los de 1º año – que habían trabajado en el análisis de situaciones con isoperimétricos, como situaciones que pudieran aportar a las lógicas de minimización de recorridos y/o de áreas). Con todo, no surge como posible anticipar tan inmediatamente aún cuando podíamos tener elementos para confiar en que los estudiantes participaban con sus marcos interpretativos dispuestos para la comprensión.



(**)[7]

[7] Todos los protocolos que figuran con (**) han sido recogidos en las experiencias con alumnos de, entre 15 y 17 años, presentadas en: 2º año del secundario del Colegio de la UNLPam - nov de 2009- y 1ºaño Polimodal Colegio Normal – abril 2010.

ISBN 978-950-863-164-0



(*)[8]

Algunas consideraciones provisionales

Un elemento de reflexión que profundizó su importancia en la experiencia hasta aquí desarrollada por este grupo de estudio, queda sintetizado en la expresión que recuperamos de Carmen Sessa (1998) que refiere a cuándo una situación puede resultar un problema geométrico para los estudiantes. Para ello, expresa la autora, es importante que[9]:

- Implique un cierto nivel de dificultad, presente un desafío, tenga algo de novedad para los alumnos.
- Exija usar los conocimientos, pero estos no sean totalmente suficientes
- Para resolverlo se deban poner en juego las propiedades de los objetos geométricos.
- El problema ponga en interacción al alumno con objetos que ya no pertenecen al espacio físico, sino a un espacio conceptualizado representado por las figuras – cuerpos.
- En la resolución del problema, los dibujos no permitan arribar a la respuesta por simple constatación sensorial.
- La validación de la respuesta dada al problema – es decir la decisión autónoma del alumno acerca de la verdad o falsedad de la respuesta- no se establezca empíricamente, sino que se apoye en las propiedades de los objetos geométricos; aunque en algunas instancias exploratorias se puedan aceptar otros modos de corroborar.
- Las argumentaciones a partir de las propiedades conocidas de los cuerpos y figuras produzcan nuevo conocimiento acerca de los mismos.

Todas estas consideraciones nos han significado al interior de grupo tanto como en el trabajo con alumnos de los ámbitos educativos mencionados.

[8] Las fotos de los (*) han sido recuperadas de las experiencias citadas anteriormente.

[9] Sessa C. 1998. Acerca de la Enseñanza de la Geometría, en Matemática, Temas de su didáctica. Bs. As.: CONICET. Programa Prociencia.

ISBN 978-950-863-164-0

Otro planteo que se sostuvo desafiante y que puede movilizar mucha intencionalidad didáctica y curricular en la formación de profesores de matemática, es el de intentar orientar desde la geometría que estudia el espacio real, físico, hacia una geometría que se construye para conceptualizar el espacio. Unas relaciones y unas propiedades en un espacio matematizado, como expresa Itzcovich (2004) – mas aún cuando lo hace para la escolaridad primaria - , que queda en esta primeras aproximaciones alertándonos de complejidades sobre las cuales necesitamos desarrollar mucho análisis.

Cuando el objeto de estudio puede desprenderse de lo físico y se va conceptualizando, en una construcción argumentativa, que trasciende la verificación empírica, que no depende de la precisión de unas mediciones y que se queda con los rasgos identitarios de esa caracterización, se lo podría referenciar como esas verdades geométricas que Grecia Gálvez (1994) describe como "anexactas, abstractas, necesarias, y sin referencia a la realidad". En este marco un cuestionamiento nos significó y nos implica en constantes planteos relacionados con el poder anticipador de las construcciones geométricas, tanto las física como las teorizadas.

Nos preguntamos entonces, esas conceptualizaciones, modelizadas, abstractas, ¿trascienden los saberes intuitivos? ¿Se remontan a partir de ellos? Y en tal caso, ¿se modifican con las nuevas conceptualizaciones en su potencia anticipadora?

Los estudiantes con mas posibilidades de interactuar con el objeto de estudio, ¿modificarían espontáneamente sus concepciones? Entonces, ¿hablamos de saberes experienciales que son construcciones culturales?

Por último, unas reflexiones que queremos incorporar porque reflejan muchas de las preocupaciones de este grupo relacionadas con las complejidades de las relaciones entre física y matemática, entre mostrar y demostrar, entre los espacios físicos y los espacios geométricos, entre las experimentaciones y las conceptualizaciones:

> *"Generalmente es muy difícil, y a veces imposible, resolver explícitamente los problemas variacionales mediante fórmulas o construcciones geométricas en función de elementos simples ya conocidos. En lugar de ello, debemos conformarnos muchas veces con demostrar la existencia de una solución bajo determinadas condiciones e investigar después sus propiedades. En múltiples casos, cuando dicha demostración de existencia resulta ser más o menos dificultosa, es interesante estudiar las condiciones matemáticas del problema mediante ciertos artificios físicos o, mejor dicho, considerar el problema matemático como una interpretación de un fenómeno físico. La existencia de este último*

ISBN 978-950-863-164-0

representará entonces la solución del problema matemático. Naturalmente, esto sólo constituye una justificación plausible sin llegar a ser una demostración matemática, pues queda todavía una cuestión por dilucidar, a saber: si la interpretación matemática del hecho físico es adecuada en el sentido estricto, o si proporciona sólo una imagen poco apropiada de la realidad física. Algunas veces tales experimentos, aunque efectuados en la imaginación, son convincentes incluso para los matemáticos." (Courant y Robbins, 1979: 395)

Bibliografía:

Centro IES San Fernando. (2006/2007). De las superficies mínimas, las pompas de jabón y otras construcciones óptimas. Premios del Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Madrid para Estudiantes de Secundaria. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

COURANT, R Y H. ROBBINS. (1979). ¿Qué es la matemática? Madrid: Aguilar

DAMIANI, A.M. y Otros. 2000. El Uso De Modelos Dinámicos En La Didáctica De La Matemática en Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas: Aprendizaje de las matemáticas para el siglo XXI. Barcelona :Graó.

DÍAZ DÍAZ, J. (2000). De la pompa de jabón al satélite artificial: lo óptimo como estrategia, en Horizontes culturales. Las Fronteras de la Ciencia. 2000: Año Mundial de las Matemáticas. Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Espasa. ISBN 84-670-0137-2. (159 – 171)

FERREYRA, N., RECHIMONT, E., Pedro, I., Scarímbolo, M. (2002). Perspectiva didáctica para un problema de longitud mínima. X Nacional II Internacional EMCI. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco

GÁLVEZ, G. (1994). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental, en Parra, C. e I. Saiz (comps), Didáctica de matemáticas. Buenos Aires: Paidós.

GARZA HUME, C.(2001). Caminos mínimos y burbujas de jabón, en Ciencia Ergo Sum, nov, vol 8. Toluca: Universidad Autónoma de México. (375 – 378)

GUÉMEZ, J. (2003). Tensión superficial y superficies minimales. Laboratorio de Termodinámica. Demostraciones. Departamento de Física Aplicada. Universidad de Cantabria

HILDEBRANDT S. Y A. TROMBA. (1990). Matemáticas y Formas Óptimas. Barcelona: Prensa Científica.

ITZCOVICH, H Y C. BROITMAN. (2004). Geometría En Los Primeros Años De La EGB: Problemas De Su Enseñanza, Problemas Para Su Enseñanza. Buenos Aires: Paidos.

ITZCOVICH, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: libros del Zorzal.

2007. La Matemática escolar. Acerca de la enseñanza de la geometría. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

RODRÍGUEZ PEREZ, M.(2005). Introducción a la Teoría de Superficies Minimales.

SESSA C. (1998): "Acerca de la Enseñanza de la Geometría", en Matemática, Temas de su didáctica. Bs. As.: CONICET. Programa Prociencia.

ISBN 978-950-863-164-0

Autores

Maria Graciela Di Franco. Magíster en Evaluación (UNLPam).Especialista en Evaluación. Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Docente en Práctica Curricular y Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Docente Investigadora Categoría II. Directora de la Revista *Praxis educativa*. Directora del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria). Coordinadora del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas –FCH-Santa Rosa (LP).Directora del proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente.*
25 de Mayo 775. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
chdifranco@gmail.com

Silvia Siderac. Profesora en Inglés. Magíster en Evaluación (UNLPam).Especialista en Evaluación. Postítulo en Investigación Educativa. Docente en Práctica Curricular Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Docente Investigadora Categoría III. Secretaria de la Revista *Praxis educativa*. Miembro Integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación Interdisciplinaria). Integrante del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas –FCH-Santa Rosa (LP).Co-Directora del proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente".*
Pasteur 1055. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
ssiderac@hotmail.com

Norma Di Franco. Profesora en Matemática y Física (UNLPam). Postítulo en Investigación Educativa. Docente en Práctica Curricular y Didáctica de la Matemática -Facultad de Ciencias Humanas- y Práctica Educativa III- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales- UNLPam. Docente Investigadora Categoría III. Miembro Integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación Interdisciplinaria). Integrante del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas –FCH-Santa Rosa (LP).Co-Directora del proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente".*
Savioli 2045 (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
ndifranco@hotmail.com

Graciela Pascual. Profesora de Inglés, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Regular Titular en Fonética y Fonología Inglesa II y en Lengua Inglesa III del Profesorado en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Docente Investigadora Categoría III. Directora del proyecto de investigación *Studies in Phonology: In search of an integrating approach*. Investigadora en el proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente"*. Co-Directora de la Revista *Praxis educativa* del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación Interdisciplinaria).
Oliver 660. 4º piso 'B'. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
grapa8@yahoo.com

ISBN 978-950-863-164-0

Aurelia García. Profesora de Inglés (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Ayudante de las cátedras Didáctica y Practica Educativa III (Residencia) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Docente del Colegio Secundario de la UNLPam. Miembro del equipo responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas –FCH-Santa Rosa (LP). Miembro del proyecto de investigación "*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*".
Victorio Pesce 564. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
aure.garcia09@gmail.com

Carolina Frank. Profesora de Inglés (UNLPam). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Docente de escuela Primaria Estatal y escuela Secundaria Básica. Docente del Colegio Secundario de la UNLPam. Miembro del equipo responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas –FCH-Santa Rosa (LP). Miembro del proyecto de investigación "*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*".
Zitarrosa 1455. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
carolinafrank71@gmail.com

Adriana Lozano. Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Evaluación. Miembro integrante del ICEII. Docente en Didáctica y Práctica Educativa. Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.
Toscano 913, Santa Rosa (6300) La Pampa, Argentina.
abl008@hotmail.com

Clementina Alba. Profesora de Inglés, (UNLPam). Jefe de Trabajos Prácticos Lengua Inglesa III, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Docente Investigadora en el proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*", Profesora de Inglés en diferentes niveles del sistema.
Padre Buodo 614. (6300) Santa Rosa, La Pampa, Argentina
clemenalba@gmail.com

Ana Gómez García. Profesora de Inglés, (UNLPam) Docente Investigadora en el proyecto de investigación "*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*", Profesora de Inglés en diferentes niveles del sistema.
M.T de Alvear 655, depto 13 (6300) Santa Rosa, La Pampa, Argentina
anitagomez06@gmail.com

Ana Valentina Serradell. Profesora de Inglés, (UNLPam) Docente Investigadora en el proyecto de investigación "*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*", Profesora de Inglés en diferentes niveles del sistema.
Naranjero 5629. Lowo Che, Toay (6303) La Pampa
anitaserradell@gmail.com

Vanesa Gisela Toro. Estudiante de la carrera Profesorado en Inglés de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa. Miembro del proyecto voluntariado "Volver a empezar". Miembro del proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente".*
Poblador Desconocido 351. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
vanetoro1184@gmail.com

Doroni Camila. Estudiante de la carrera profesorado en Inglés. Miembro del voluntariado " Volver a empezar". Miembro del proyecto de investigación *Evaluación político curricular y prácticas de formación docente".*
Alvear 655 depto 19 (6300) Santa Rosa- La Pampa
camidoroni@hotmail.com

Micaela S. Del Rio. Estudiante de Profesorado en Historia en la UNLPam. Miembro integrante del Instituto de Estudios Sociohistóricos de dicha Universidad; miembro del proyecto de Investigación *Evaluación Político curricular en las Prácticas de Formación Docente* y del Proyecto de Voluntariado Universitario Convocatoria Bicentenario *Historias de La Pampa. Imágenes y relatos de nuestro pasado*.
Centeno 522, (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina.
micasdelrio@gmail.com

Patricia Clara Bonjour. Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Se ha desempeñado en todos los niveles del sistema educativo. Hoy docente de nivel Polimodal y nuevo secundario.
Ayala 345 (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
pcbonjour@cpenet.com.ar

Maria Daniela Chaves. Profesora de Letras (UNLPam). Docente de distintos niveles del sistema .Investigadora del proyecto de Investigación *Evaluación Político curricular en las Prácticas de Formación Docente.*
Mariano Castex 1538. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina
mariadanielachaves@hotmail.com

Margarita Bastian. Profesora de Historia (UNLPam) Investigadora del proyecto de Investigación *Evaluación Político curricular en las Prácticas de Formación Docente.* Santiago Marzo 227 Villa Alonso. (6300) Santa Rosa-La Pampa-Argentina.
bastianfloyd@cpenet.com.ar

Mariela Lafi. Profesora y Licenciada en Inglés. Pasante del Proyecto de Investigación *Evaluación Político curricular en las Prácticas de Formación Docente.* ICEII.
Gil 353, 2º piso Facultad de Ciencias Humanas. (6300) Santa Rosa-La Pampa
marilafi@hotmail.com

ISBN 978-950-863-164-0

Marina Schwemmer. Estudiante de Profesorado en Historia en la UNLPam, miembro del proyecto de Investigación *Evaluación Político curricular en las Prácticas de Formación Docente*. Adscrita en la Cátedra Curriculum en el año 2010. Formó parte del proyecto de acompañamiento de alumnos ingresantes del primer año de la Facultad de Ciencias Humanas en el año 2010.
ICEII, Gil 353, 2º piso Facultad de Ciencias Humanas. (6300) Santa Rosa-La Pampa
marinasch18@gmail.com

Claudia Liliana Gentile. Profesora en Matemática (UNLPam). Docente en Práctica Educativa III del Profesorado en Matemática de la Facultad de Cs. Exactas y Naturales. Docente en Introducción a la Matemática y Matemática y Su Didáctica I del Profesorado en Educación Primaria ISFD. Docente en Educación Secundaria.
Juncal 943 (6300). Santa Rosa-La Pampa-Argentina
claudia.gentile@lapampa.edu.ar

Wiliams Noel Uribe. Estudiante del Profesorado en Matemática (UNLPam)
Santa Rosa-La Pampa-Argentina
wiliams_uribe@hotmail.com

Cristian Alexander Glusko. Profesor de Física (UNLPam). Docente interino de Laboratorio en Física (colegio de la UNLPam). Miembro del Laboratorio Itinerante de Física (Facultas de Ciencias Exactas y Naturales UNLPam)
Leguizamon 948. (6300) Santa Rosa - La Pampa - Argentina.
cristianpr_@hotmail.com

Leo Maier. Profesor en Matemática (UNLPam). Docente en Educación Secundaria.
Santa Rosa-La Pampa-Argentina
leo-maier@hotmail.com

OTRA ESCUELA ES NECESARIA Y POSIBLE

TRAYECTOS DE FORMACION: AYUDANTIAS
DISEÑO DE MATERIALES ALTERNATIVOS

EdUNLPam – AÑO 2011
ICEII - Colección Investigación Educativa

ISBN 978-950-863-164-0
9 789508 631640

REUN
RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES
EdUNLPam
Facultad de Ciencias Humanas
UNLPam