

El currículum enseñado y el lugar del conocimiento

Graciela Di Franco, Norma Di Franco & Silvia Siderac

Resumen

Este trabajo se organiza al interior del proyecto de investigación “El currículum en acción y el lugar de los libros de texto”. Busca comprender los procesos de apropiación de conocimiento desde una mirada epistemológica y política. El diseño de la investigación triangula CBC, desgrabaciones y registros de clase, carpetas escolares, libros de textos y entrevistas a los docentes. El campo de análisis se recorta a las áreas de Inglés y Matemática a través del análisis de veintiséis casos con profesores de EGB 3 y Educación Polimodal de Santa Rosa. El análisis del material se ha organizado teniendo en cuenta: 1) tratamiento de los contenidos; 2) actitud del docente frente a los contenidos; 3) fuentes de información utilizadas; 4) Las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Del análisis inicial puede advertirse que la escuela no estaría ayudando a provocar la reconstrucción del saber, ni su aplicación consciente y reflexiva a la vida cotidiana, y estaría perdiendo la función educativa. Los contenidos (conceptuales y procedimentales) en los casos analizados avanzan entre el vaciamiento y la sobreinformación; tan numerosos que resultan listados a adquirir, fuertemente fragmentados, alejados de la vida cotidiana de los sujetos, sin contextualizar, la selección, secuencia y organización de los contenidos vienen ‘dados’ básicamente de los libros de texto y así pierden su virtualidad educativa, no contribuyen a estructurar sistemas de pensamiento lo que debería generar especial preocupación en nuestra desigual sociedad.

Palabras clave: conocimiento escolar, exclusión, poder.

The curriculum taught and the role of knowledge

Abstract

This paper shows the results of a larger project on *The curriculum in action and the role of text books* which attempt to understand the processes of internalisation of knowledge from an epistemological and political perspective. The research material combines data collected from recorded material, class rolls, school folders, text books and interviews to school teachers. The subjects of the study are English and Math teachers of third level of the General Basic Education (GBE), and of the two post GBE level (Poly-modal) in Santa Rosa. The data for the analysis have been organized according to these areas: 1) Treatment of teaching contents, 2) Teachers’ attitude towards contents, 3) Sources of information, 4) Teaching and learning activities.

From the data analysis we observe that the school would neither help students to reconstruct acquired knowledge, nor would it lead them to use it consciously in their everyday life, losing the school its educational role. The procedural and conceptual contents analysed in all the cases show that the information overload -with a marked fragmentation of content and alienated from the students’ common experience-, are present in most text books. In this way, books do not contribute to structure a line of thought and lose their educational purpose.

Key words:

Introducción

El presente trabajo responde al proyecto de investigación “El currículum en acción y el lugar de los libros de textos” de la Facultad de Ciencias Humanas. La investigación –centrada en el currículum real para comprender lo que sucede en el aula– ha tomado como analizadores el currículum prescripto, la transposición editorial y la cultura pedagógica de los docentes. Para ello, se observaron clases en las áreas de Inglés, Lengua, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Química y Computación. Los episodios de clase se han grabado, se ha entrevistado a los profesores observados y se han analizado las carpetas de los alumnos, así como el currículum prescripto y los libros de textos recomendados por los profesores entrevistados. Nos hemos concentrado en 26 casos en Inglés y Matemática, áreas de formación de dos de los profesores integrantes del equipo de investigación.

Hacia la comprensión del currículum real

A partir de algunas hipótesis provisionales que acompañan la búsqueda de comprensión, se realizó el análisis de los datos empíricos. Orienta esta tarea una concepción de la enseñanza desde una perspectiva epistemológica (Bruner 1969; Pruzzo 1999). Estamos analizando la enseñanza de cada disciplina de acuerdo al modo como fue construido el saber. En palabras de Bruner (1969), esto implicaría captar el modo de pensar de la disciplina. Tal concepción permite plantear el aprendizaje como una construcción de conocimientos, siguiendo pautas similares a la producción del conocimiento científico. Adecuar la enseñanza a este proceso de producción del saber implica recrear la estructura sustancial (conceptos, ideas, teorías) y la estructura sintáctica (metodología) de cada ciencia (Litwin 1995). En este sentido la enseñanza, se centrará en la comprensión y uso de conceptos y procedimientos.

El concepto es una abstracción que el sujeto realiza a partir de agrupar distintos objetos, fenómenos, acontecimientos, procesos, etc., teniendo en cuenta sus atributos comunes. Al respecto dice Bruner (1978): “El aprendizaje de las categorías constituye uno de los medios principales de socialización de los miembros en formación de una sociedad, ya que las categorías que se aprendan y utilizan habitualmente reflejan las demandas de la cultura en cuyo seno se elaboran” (p. 222). Entonces, dan sentido a los esquemas de procedimiento de los sujetos –los guiones– que corresponden a modos de apropiación de la realidad y de interactuar en ella.

Los procedimientos son “operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, sobre el objeto de estudio, que se adecuan a los procesos de producción de cada disciplina” (Pruzzo 1999), esto es la estructura sintáctica del saber. En un procedimiento hay un hacer, que activa operaciones intelectuales adecuadas a la forma de pensar de esa ciencia. Comenio diría que un procedimiento sólo se aprende haciendo.

Interpretar, analizar, explicar, aplicar, resolver problemas: distintos procesos en los distintos espacios curriculares; su construcción, gradual, indica que el aprendizaje no es lineal sino un camino permanente de avances y retrocesos en donde estas operaciones se enseñan, se consolidan y se transfieren imbricadas con los conceptos seleccionados como fundamentales de la disciplina.

Análisis de los datos

Se han tomado cantidades iguales de casos de Inglés y Matemática, analizando las prácticas de educar de docentes que se desempeñan en EGB 3 (48%) y Polimodal (52%). Las desgrabaciones de clase y las carpetas escolares corresponden al desarrollo de unidades temáticas –desde su inicio hasta la evaluación–.

Los contenidos de la enseñanza

El análisis se centra en el tratamiento, por parte de los docentes y de los alumnos, de los contenidos, la actitud de los docentes frente a los contenidos y las actividades documentadas en las carpetas escolares.

Tratamiento de los contenidos

Se busca explicitar qué conceptos se trabajan; la presentación de nuevos, cómo se los vincula, si se dan por sabidos, etc.

Del análisis del material recabado puede advertirse:

- a) Experiencias de aula donde circula muy poca información, por ejemplo en Computación luego de ocho clases (dos meses aproximadamente) quedan registradas en las desgrabaciones de clase y en las carpetas (que circulan en la versión disquetes): word- información-archivo de texto.
- b) En asignaturas como Inglés se seleccionan contenidos centrales ejemplificados en un tópico temático.
- c) En asignaturas como Geografía, Matemática, Historia, Biología, Química se presenta gran cantidad de conceptos. Los profesores llegan a mencionar entre 50 y 100 conceptos en un módulo de 80 minutos.

La totalidad de los casos examinados en Matemática describe esta conceptualización. Veamos dos casos a modo de ejemplo:

Protocolo N° 8: Conceptos usados por el profesor (desgrabación de una clase).
Diferentes tipos de funciones. Funciones de tipo polinómicas: lineales, cuadrática, de grado mayor que 2. Representaciones gráficas, líneas rectas o líneas curvas, gráfica de la función

lineal, rectas, de la función cuadrática, parábolas, de las funciones de grados mayores que 2, función completa o incompleta. Principal característica de la gráfica de estas funciones. Funciones en Física, Espacio en función del Tiempo, 1° grado en el MRU, 2° grado en el MRUV. Sistemas de coordenadas, representación de una recta, representación de una parábola, representación de una curva. Dominio. Infinito, menos infinito a más infinito, gráfica que continúa indefinidamente. Eje de las x, valores para los cuales la función no existe, salto en el trazo, funciones con o sin salto, hueco. Propiedad característica de las funciones polinómicas: funciones continuas. Ley de gases ideales, temperatura constante, volumen y presión inversamente proporcionales, magnitudes inversamente proporcionales, relación en términos matemáticos, la constante, magnitudes directamente proporcionales, variables inversamente proporcionales se multiplican. Valores de volumen: eje de ordenadas. Valores de presión: eje de abscisas. Valor hipotético, valor explícito, valor físico del volumen. Metros cúbicos, litros, presión, atmósferas, kilogramos por centímetros cuadrados, pascales. Tabla de valores, volúmenes no negativos, dominio, reales mayores que cero, codominio, intervalo, intervalo sin incluir el cero, paréntesis, corchetes, intervalos abiertos, intervalos que incluyen el cero. Valores de la variable independiente. Función definida. Intervalo del dominio, valores de presión no negativos, distintos de cero, intervalo con corchete. Símbolo de infinito. Infinito no es un número. Conjunto de imágenes, gráfica que no corta los ejes. Presión menor, volumen mayor. Tendencias. Presión tiende a cero, volumen tiende a infinito. Volumen tiende a cero, presión tiende a infinito. Límite de una función. Asíntotas. Escribir una ecuación. Función no definida. Discontinuidad. Anular el denominador, anular el numerador. Curva simétrica con respecto de los ejes.

Protocolo N° 6: Conceptos usados por el profesor (desgrabación de una clase).

Funciones periódicas, funciones trigonométricas, razones matemáticas, razones trigonométricas, cociente, triángulo rectángulo, triángulo no rectángulo, catetos, hipotenusa, lados opuestos, vértices, lados adyacentes, vértices y lados opuestos del mismo nombre, rectángulos, ángulos complementarios, ángulos suplementarios, suma de los ángulos interiores de un triángulo, ángulos agudos, la definición de adyacentes u opuesto depende de los ángulos. Punto perteneciente a una circunferencia, coordenadas, abscisas, ordenadas, forma polar, radio y radio vector, razones que van identificando cada función. Seno, coseno, tangente. Funciones recíprocas: uno sobre otra función, inversión de las razones. Gráfico de la función seno, ángulo de 0 grados, valores de y, función comienza en cero, punto máximo, valor de y máximo, $\text{seno} = 0$, $\text{seno} = 1$, primero: de 0 a 90 grados, segundo: de 90 a 180 grados, tercero: de 180 a 270 grados y cuarto cuadrante: de 270 a 360 grados, valores que se van repitiendo, coseno, las razones en la circunferencia, tangente, funciones recíprocas, co-funciones, cotangente: uno sobre tangente, cotangente: invertir el orden de la razón de la tangente, cálculo de las seis razones del ángulo beta conociendo alguna de las seis razones del ángulo alfa, siglas, reglas nemotécnicas SOR, CAR, TOA, ro, pi, pi sobre 2, 3/2 de pi, 2 pi. Ángulos en la calculadora, ángulos de distinto signo. Identificación de un punto sobre la circunferencia con el radio vector, proyecciones sobre los ejes, signos correspondientes a los semiejes, horizontal: derecha: semieje positivo de las x, izquierda: semieje negativo de las x, vertical: arriba: semieje positivo de las y, abajo: semieje negativo de las y, regla de los signos para el cociente, radio vector siempre positivo, coordenada polar, signos de las proyecciones en los cuatro cuadrantes. Tabla trigonométrica, izquierda: ángulos de hasta 45°, derecha: hasta 90°. Minutos, ángulo real, ángulo de referencia, de un giro, de más de un giro, simétrico. Signos correspondientes en el cuadrante real. Fórmula de transformación. Segundo cuadrante: $180 - \text{tita} = \text{alfa de referencia}$, tercer cuadrante: $\text{tita} - 180 = \text{alfa de referencia}$. Signo de secante, cosecante y cotangente. Inversión de las razones. Signos tangente aplicables a la co-tangente, signos secante son los del co-seno, signos de la cosecante son los del seno.

Conceptos, datos, hechos

En los casos analizados, la información que circula pareciera no promover la comprensión por parte de los alumnos, presentándose escasa o sobreabundante.

Esta última podría dar lugar a la trivialización acumulativa señalada por Pérez Gómez (1998). Predominan en las clases y carpetas los datos y hechos (Coll 1992), los cuales deben recordarse o reconocerse en forma literal. Sin embargo, si se busca la comprensión o las relaciones significativas, se necesita disponer de conceptos que atribuyan sentido a esos datos y que éstos se presenten articuladamente (Bruner 1969; García y García 1991).

Este aprendizaje queda relegado a la adquisición de información verbal literal (nombres, vocabulario, etc.) o numérica (tablas de memoria, reglas de memoria, fórmulas de memoria, etc.). El alumno copia la información brindada y la almacena en su memoria. Este carácter reproductivo hace que el proceso fundamental sea la repetición –se olvida si no hay repaso– y el recuerdo de los temas es fragmentado, vago e impreciso.

Relación tiempo-contenido

Señala Bernstein (1989) que en todas las instituciones educativas existe una distribución formal de tiempo en períodos que pueden variar entre cinco minutos a un par de horas o más. Llama a este período formal de tiempo una ‘unidad’. Con esta categorización podríamos entender el currículum en términos del principio por el cual cierta unidad de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí: por ejemplo advertir el estatus entre contenidos según qué tiempo se dedica a cada uno, si ese contenido es obligatorio u opcional, etc.

En este sentido, no sólo en las clases puede advertirse la cantidad de contenidos sino también en los Contenidos Básicos Comunes seleccionados para EGB 3 y Polimodal. Esta relación deja en evidencia que los contenidos son numerosos, detallados, extensos, y que los contenidos a enseñar superan los 180 días de clase previsto por los calendarios escolares de la jurisdicción.

Esta saturación de información, cargada de símbolos que para la mayoría de los alumnos permanecen intraducibles, no favorece ni la comprensión ni la transferencia.

Dice Freire que leer no es mero entretenimiento ni tampoco un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto. Leer es una opción inteligente, difícil, exigente pero gratificante. Nadie lee o estudia si no asume como sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra, proceso que busca crear la comprensión de lo leído. “Y la experiencia de comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen de la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano.” (Freire 2002: 31).

Límites fuertes, relación cerrada

Otro modo de analizar el currículum es advertir el modo en que una sociedad selecciona, distribuye y evalúa el conocimiento educativo que considera debe ser enseñado. Bernstein (1989) describe tres sistemas de mensajes que configurados a partir de los principios sociales definen lo que cuenta como conocimiento válido, la estructura del sistema de mensaje y la evaluación. La estructura subyacente de los tres sistemas de mensajes es realizada desde la clasificación (se refiere a la naturaleza de la diferenciación entre contenidos) y la enmarcación (indica la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe).

En las clases analizadas se advierte un currículum agregado, con una clasificación fuerte. Los contenidos presentan entre sí una relación cerrada, delimitada, aislada; el principio regulador es la fuerza de la delimitación entre contenidos. El límite en la relación señala una enmarcación fuerte.

En todos los casos los contenidos son enseñados con igual jerarquía, no hay selección de conceptos potentes, estructurantes, capaces de recuperar las ideas fundantes de la disciplina, señalaría Bruner (1968). La enseñanza basada en ellos favorece la comprensión de los principios estructurantes de la ciencia; al comprenderlos, puede vincularlo con los saberes anteriores, puede dar ejemplos y puede transferirlos a nuevas situaciones. García y García (1997) proponen un modelo de organización de contenidos recurrentes, una organización en espiral con una dimensión horizontal referida a la amplitud del campo conceptual y con una dimensión vertical referida a la profundización creciente en cada concepto.

Actitud del docente frente a los contenidos

En este apartado se busca analizar si los contenidos son presentados como provisionales, propios de una ciencia que se construye socialmente, o se presentan como verdades inamovibles y neutras; si se hacen posibles las opiniones, la diversidad de criterios o predominan las perspectivas únicas, etcétera.

En general, la información de las disciplinas es presentada, tanto en Inglés como en Matemática, de modo acabado, sin fisuras, con un grado de construcción que no genera interrogantes en los alumnos.

A través de un análisis de las interacciones puede advertirse cómo se desarrolla la organización de las clases. Este análisis es una herramienta que describe la relación entre docente y alumnos, sus vínculos, participación, tareas grupales.

Uno de los esquemas más frecuentes de las interacciones es el siguiente:

PROFESOR

Explica

Pregunta

Responde

ALUMNOS

AN (todos los alumnos): se mantienen en silencio

A1: repregunta para entender

AN: se mantienen en silencio

Cuando se trata del desarrollo de cuestiones conceptuales, es el docente el que habla, explica, anticipa, les cuenta a sus alumnos. No aparecen alumnos haciendo preguntas, proponiendo ejemplos, discutiendo modos de pensar.

Son esencialmente monólogos. Las intervenciones de los alumnos son entrecortadas; asienten, completan frases inducidos por el profesor, no discuten, no argumentan, no prueban otros modos. Los profesores preguntan y responden. En pocos casos se genera diálogo con uno o dos alumnos, mientras el resto del grupo no participa de esta interacción.

Veamos un caso en Matemática:

- La profesora comienza por preguntar si ya han visto funciones trigonométricas; los alumnos recuerdan que se grafica sobre ejes cartesianos X e Y.
- La profesora orienta a que señalen la necesidad de una tabla de valores para poder graficarlas. Sólo un alumno le responde.
- Aclara que el dominio de esta función puede estar constituido por cualquier número real. La docente elige tomar ángulos cada 45° .
- Anuncia las regularidades que van a aparecer en las gráficas.

Protocolo N° 5

P: -Bueno, entonces, debajo vamos a graficar una de todas, ¿cuántas funciones trigonométricas se acuerdan que habíamos visto? Seno, coseno y tangente y ¿qué además? Y ¿qué además estaban?

A: -Cosecante

P: -Cosecante y secante, está bien, por lo menos la gráfica de las 3 primeras vamos a tratar de ver, las otras son un poco más complicadas. Bueno, la primera de ellas que vamos a ver es la función Y igual seno de X. Está bien, bueno, ¿cómo vamos a hacer para graficarlas?, ¿cómo podemos hacer?

A: -Seno de X

P: -Sí, pero, o sea, qué se les ocurre? ¿Cómo hacían la gráfica antes?

A: -Hacíamos los ejes.

P: -¿Cómo?

A: -Los ejes.

P: -¿Cómo? Sí, los ejes, ¿y después?

A: -X e Y.

P: -Claro, qué hacían, una tabla de valores. ¿Hacían o no?

A: -La tablita esa...

P: -Eso, la tablita exactamente. Bueno, esto no lo copien hasta que terminemos la gráfica porque hay algunos detalles que vamos a ir arreglando, que ustedes por ahí, bueno, este va a ser el eje Y, el eje X. Bueno, han lavado el pizarrón. Bueno, fíjense, los valores de X, ¿qué características tienen? ¿Van a tener ahora si ustedes tienen que graficar esta función?

A: -Van a tener 2, 3, los números...

P: -Claro, ¿estos que son? ¿Que les dan valores cómo?

A: -Grados.

A: -Bah, cualquiera.

P: -Claro, cualquier número real, ¿no es cierto? Claro, y estos valores que son acá, el seno a qué se le aplicaba? ¿El seno de cuánto dicen ustedes?

A: -El número que pongamos en la tabla.

P: -Claro, por eso pero, ¿qué características tienen esos números?

A: -Positivo, negativo.

P: -Positivo, negativo, sí pero ¿qué es seno, coseno, tangente?

(Silencio.)

P: -¿El seno de qué sacaban?

A: -De un ángulo.

P: -De un ángulo. Si no fuera por F. acá, sin desmerecer al resto...

(Risas.)

P: -Claro, estos valores de X, ¿Qué características tienen? ¿Qué van a ser?

A: -Un ángulo.

P: -Un ángulo, bien! Entonces vamos a hacer una tablita y les vamos a dar algunos valores a esta tablita. ¿Qué valores le podemos dar? ¿Se acuerdan que hay algunos ángulos especiales para tener en cuenta? ¿hicieron alguna gráfica de esto ustedes?

A: -Sí.

P: -Bueno, ¿qué valores le daban? Le pueden dar cualquiera pero, o sea, cualquier valor que pongan acá, el seno de ese valor va a existir, pero para graficar hay, sí, ciertos valores primero que son más importantes que otros ¿cómo cuáles?

(Silencio.)

P: -¿Se acuerdan qué había? ¿Seno de cuánto? De cero, por ejemplo. ¿Seno de qué más? ¿De cuánto?

A: -De 90.

P: -De 90.

A: -45.

P: -45, 180, y ¿qué otros ángulos?

A: -360.

P: -360, 270, eh? Claro, cada 45 más o menos, porque le puedo dar desde cero hasta cuánto, entonces? ¿Hasta...?

A: -360.

P: -360. ¿Por qué?

A: -Porque da toda la vuelta.

P: -Claro, porque en una vuelta están todos los posibles valores de la función. No tiene sentido darle 450, por ejemplo. Va, tiene sentido, pero va a ser lo mismo que 90, ¿está bien?

A: -Claro.

P: -Fíjense que si yo tengo un ángulo de 450 va a estar así, va a ser lo mismo que uno de 90. Bueno, entonces le vamos a dar esos valores de 45 en 45: 0, 45, 90, 135, 225, todos grados, grados. Después 270, qué más? 315 ¿y? 360. Bueno.

- La docente advierte a los alumnos de un error que se comete en las evaluaciones. No hay intervención de los alumnos. No sabemos si se registra el error, si se entiende la advertencia.

P: -Bueno, fíjense, muchas veces, por ejemplo en los exámenes parciales o de..., se ve más en los de febrero, marzo, ustedes espero que no lleguen ahí...

(Risas.)

P: -Se comete el error, supónganse, que pasa, muchos hacen la gráfica y empiezan dando valores, y dicen le doy el valor 0, 1, 2, 3. Está bien. Entonces qué pasa, cuando voy a sacar el seno de 0 está bien, 0, ahora sacar el seno de 1, el seno de 1 grado, que si no es cero es muy parecido, es 0 y un poquito, es la 45 parte de esto, por acá. Entonces les dan esos 2 ó 3 valores, los ubican todos ahí amontonados y después no saben qué hacer. Entonces si ustedes pueden tomar los valores 0, 1, 2, 3, 4, si, y ponen en la calculadora 1 seno, la calculadora lo entiende como que es 1 grado, 2 grados, 3 grados, si cuando mucho si le dan los valores 1, 2, 3, 4 en el eje de las X, tendrían que sacarlo en qué? En radianes, poner la calculadora en radianes, porque sino todo lo que tiene deg y no indican lo contrario, la calculadora lo toma como grados. Bueno, también ese error lo cometen porque no saben lo

que significa la gráfica. Bueno, esta es entonces la función Y igual al seno de X que puede variar en algunos detalles, sí, en su imagen, en la amplitud, ya vamos a ver todo eso, pero la forma auxiliar es siempre la misma.

- El anuncio, el anticipo de regularidades se repite en diferentes momentos:

P: - ...entonces es garantizado, por eso la función nunca va a dar más que 1, ¿está bien? Nunca, lo mismo pasa con el coseno.

(...)

P: -Acá, cuando llegan al final así, no le hagan así que siga para arriba porque en realidad esto se vuelve a repetir todas las veces... ¿Listo?

(...)

P: -No, no, una curva, no una ve.

La interacción con los alumnos queda descripta por la participación de un docente que anticipa qué valores tomar, qué forma es la gráfica, cuáles son sus valores máximos y mínimos y un alumno que copia, intenta seguir el análisis de la profesora.

No hay proceso de indagación, de construcción, no se promueve la posibilidad que el alumno construya las regularidades.

El gráfico queda como mudo testigo de este proceso.

Fuentes de información

Se busca el material con el que el profesor prepara sus clases, qué sugiere para el alumno y qué otras fuentes consulta además de textos escolares.

De los casos analizados, el 81% de los docentes manifiesta preparar sus clases utilizando libros de texto. El 19% restante explicita trabajar con otros materiales, mas en estos casos se trata de otros textos que guardan la misma lógica.

En el 47% de los protocolos correspondientes a Inglés puede advertirse que la elección de los textos se hace en función de la tarea. El 54% de los docentes de Matemática los eligen de acuerdo con las actividades que los textos presenten. Es decir que, para la mitad de los casos analizados, la visión docente mantiene ingenuidad política, pierde de vista que los textos constituyen la mediación entre el contexto de producción y el de utilización de conocimientos (Bernstein 1989) y prioriza en la elección cuestiones que no constituyen el sentido en sí del conocimiento escolar pero que sustituyen su lugar.

En relación con el origen de los textos, los docentes señalan la elección en función de la disponibilidad, el costo y el nivel. En estas disciplinas el libro es el ordenador de la tarea, de allí la necesidad de saber con qué criterio los selecciona y qué otras fuentes trabaja.

Respecto de las otras fuentes consultadas por fuera de los libros de texto que utilizan los alumnos, ya sean bibliografías específicas de la disciplina, materiales de formación docente u otras propuestas para el aula, se presentan con un estatus bien diferenciado:

son mencionados sólo por un 15% de los entrevistados. Si bien se menciona algún material didáctico, inherente al tratamiento de los contenidos, como graficadores de funciones o soportes especiales para alguna temática en particular (uso de mapas) en Matemática y una revista de prescripciones didácticas en el caso de Inglés, la fuente de conocimiento se provee por transposición editorial. Guardan coherencia las respuestas de los entrevistados en ambas disciplinas. Inglés agrega videos, revistas, diarios, Internet, diccionarios para completar la tarea diseñada por los libros (materiales que son mayoritariamente provistos por las editoriales con la compra del texto). La prioridad la tienen los libros de texto o cuadernillos preparados por los profesores (con actividades en el caso de Matemática, con textos de sencilla comprensión en Inglés). Cabe aclarar que todos ellos guardan igual lógica que los libros antes analizados. Las razones de la no lectura de otros materiales pasa por imponderables que no comprometen la responsabilidad docente: inaccesibilidad (no entran al país), problemas estructurales (profesiones de bajos sueldos, cansancio, etcétera).

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

En el análisis de las actividades desarrolladas en las carpetas se ha analizado la vinculación entre la teoría y la práctica a través del tipo de tarea y de consigna solicitada.

Todo lo que el profesor programa para desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje podría explicarse con el término ‘actividad’. Esto es un plan de acción, aunque con mucha frecuencia se la identifica sólo con lo que hace el alumno y no con lo que hace el profesor. Se pierde de vista que el modo de presentar los contenidos, las consignas diseñadas, las tareas previstas y la temporalización de la acciones tienen en su base la acción intencional de profesores que deben proporcionar al estudiante la oportunidad de construir, consolidar y transferir los conceptos y procedimientos de las estructuras semántica y sintáctica de cada disciplina.

Veamos un caso: las actividades en las carpetas de Inglés. Los verdaderos organizadores de la tarea escolar son los libros de texto. Las carpetas de Inglés completan las propuestas editoriales. Se caracterizan por presentar al inicio de cada tarea una explicación de la estructura que se enseñará.

Protocolo Nº 14

Tópico: ropas-habitación

Tema: texto descriptivo

Actividades: explicación de la estructura *there is/ there are*; unir dibujos y palabras: repetición de palabras, descripción de la habitación siguiendo la silueta del texto leído por el docente

Protocolo Nº 6

Tópico: la influencia de los Medios Masivos de Comunicación

Contenidos: comprensión lectora

Actividades: unir palabras con su significado parafraseando. Aparecen aquí ‘poderosos’, ‘avisos publicitarios’, ‘influencias’. El texto analizado es de García Márquez.

Protocolo N° 2

El texto es una unidad completa tomada de un libro de textos para un nivel avanzado. Actividades de prelectura: Consta de una primera actividad para el rastreo de ideas previas, elaborado como *multiple choice* de predicciones; subrayado de palabras que no entienden; ubicar en el texto la palabra adecuada para un dibujo o definición y otra actividad en la que tienen que trabajar pronombres con sus referencias. Hay un listado de pronombres tomados del texto con el número de la línea en que fueron empleados y los alumnos deben colocar el sustantivo referido en la línea de puntos.

La mayoría de las actividades buscan interpretar los textos a los que se refiere, pero se explicita sólo que se lee para completar las actividades presentadas en los libros o en fotocopias. No hay menciones acerca de cómo hacer para interpretar un texto, qué pasos seguir, por qué sería significativo hacerlo o en qué instancias cotidianas podrían aparecer textos de ese tipo. Las estrategias de lectura e interpretación del texto van siendo desarrolladas a lo largo de la clase, a modo de tarea a completar.

Protocolo N° 7

Actividades: lectura del texto de un dibujo: completar una silueta del mismo texto donde faltan palabras, completar con verdadero y falso, buscar sinónimos en el texto. Las respuestas buscan que puedan identificar las palabras.

Completar una carta en donde hay que reemplazar dibujos por palabras, completar una tabla con información extraída de un texto, contestar preguntas del mismo texto, completar un texto donde faltan las preposiciones.

Si analizamos las actividades más frecuentes en las carpetas llevadas a cabo para comprender, el interés principal pareciera estar puesto en la decodificación de palabras clave y su significado explícito o literal en la frase en que se hallan. No existen momentos de reflexión acerca de la situación que se describe en el artículo o vinculaciones con la realidad inmediata de los alumnos. La finalidad es completar la actividad. Se podría perder la interpretación general o macro del texto, dejándose así de lado el contacto texto-lector, desplazándose el interés o motivación que éste podía generar por sí mismo, para pasar al problema de resolver la actividad prescripta. Cabe recordar que, en la lectura no direccionada de cualquier texto, es en donde se ponen en juego todas las vivencias del sujeto conectadas con el tema, es donde se daría la reconstrucción personal.

Las actividades trabajadas son mayoritariamente convergentes: completar blancos leyendo el texto; colocar ‘verdadero’ o ‘falso’, buscar palabras de igual significado en el texto. Estas instancias ayudan a la consolidación de los saberes, aunque son muy poco frecuentes las actividades divergentes que suponen una elaboración por parte de los alumnos y las transferencias a nuevas situaciones o contextos.

La interpretación explícita ha sido el proceso más frecuente —el trabajo con el vocabulario, por ejemplo— a riesgo, en oportunidades, de perder contenidos conceptuales de aprendizaje propiamente dichos. Los protocolos mencionados abundan en ejemplos

de adjetivos, comparativos y superlativos no regulares, uso comparativo entre los tiempos verbales presente continuo y presente simple, conectores, verbos modales, pronombres relativos, tipos de textos, etcétera.

En la 'empiría' analizada se ha direccionado la comprensión y producción de los alumnos hacia el plano semántico; no se habla de funciones gramaticales ni comunicativas, ni del orden de las palabras, ni de aspectos fonéticos ni fonológicos. La atención se focaliza en los significados en sí mismos y en relación al texto.

Conclusiones

Del análisis realizado en estos casos puede señalarse:

- a) Se enseñan datos e información, sin enfatizar en conceptos. No se distingue el atributo común de la clasificación. Lo aprendido se conserva en la memoria episódica.
- b) La relación entre el tiempo y el contenido muestra que hay serias dificultades en la enseñanza de los contenidos prescriptos en el calendario escolar previsto.
- c) Los fuertes límites y la relación cerrada entre contenidos da lugar a una fuerte fragmentación del saber.
- d) Los contenidos conceptuales analizados fluctúan entre el vaciamiento y la sobreinformación; en este último caso, resultan listados a adquirir, fuertemente fragmentados, alejados de la vida cotidiana de los sujetos, sin contextualizar, y la selección, secuencia y organización de los contenidos vienen 'dados' básicamente desde los libros de texto; así, pierden su virtualidad educativa.
- e) Respecto a los procesos, la disciplina Inglés sostiene dos principalmente: interpretación y producción. En los casos analizados puede advertirse que para 'interpretación' (de un texto descriptivo sencillo) encontramos tareas de prelectura (rastreo de ideas previas), explicación de vocabulario y preguntas de contextualización personal. Interpretar es advertir lo explícito, lo que surge de la lectura literal. El proceso de 'producción' se enseña en diálogos simples, producción de un texto descriptivo básico adecuando los datos a cada alumno (por ejemplo, los datos de su propio cuarto, su rutina, su familia, etcétera).

En área de Matemática, 'operar' implica seguir unos pasos mecanizados y al 'graficar' puede advertirse que el docente elige los valores. Esos ejemplos elegidos muestran una regularidad, siempre anticipada por el profesor. La operación no implica una acción significada del sujeto.

El problema que se investiga en este proyecto se encuentra enmarcado en el presupuesto de que la práctica educativa es una forma de poder. En ese sentido, el docente ocupa un lugar central en tanto que puede trabajar sobre los márgenes de la autonomía relativa de su hacer: puede ejercer mirada política sobre el currículo prescripto, seleccionar los

contenidos a enseñar, jerarquizar en estructuras didácticas aquellos saberes fundantes de su disciplina, conectar la construcción de contenidos a la vida cotidiana de los sujetos como modo de iniciar el aprendizaje, puede trabajar sobre su potencialidad didáctica para transferirlos a su cultura experiencial, puede enseñar conceptos y procesos que aseguren la comprensión en el aprendizaje. Allí aparece la propuesta de mirar el poder sobre el propio acto, de indagar sobre las posibles y particulares formas de dependencia como formas organizadas de poder.

Si los profesores pudiéramos reconsiderar el lugar de la política de la enseñanza, tal vez podríamos estructurar sistemas de pensamiento que se conviertan en ayuda en esta desigual sociedad de exclusión y pobreza. En este caso la escuela recuperaría su función primordial:

[...] Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena. (Pérez Gómez 1999: 257)

Bibliografía

- Apple, M. (1996). *El Conocimiento Oficial*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernstein, B. (1989). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*.
- Bruner, J. (1968). *El proceso de la Educación*. Buenos Aires: Uthea.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Coll, C; Pozo, J. et al. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1992). *Ciencia ausente, currículo presente*. Buenos Aires: Paidós.
- García, F & García, E. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Pruzzo, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- _____ (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2001). *Globalización e interdisciplina: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Fecha de recepción: 28/08/2004 · Fecha de aceptación: 27/09/2004