

# La educación básica de jóvenes y adultos en la provincia de San Juan

## La vida cotidiana en las Unidades Educativas del Programa Provincial de Alfabetización

Autor:

Benítez de Sánchez, Blanca Raquel

Tutor:

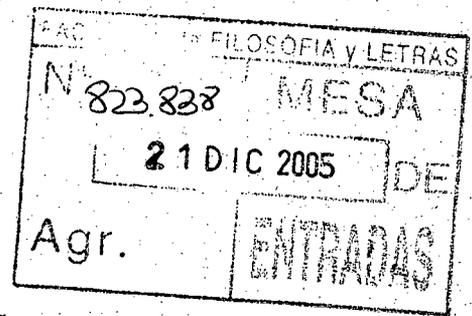
Brandi, Lía Stella

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

Tesis  
13-3-2



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

### INFORME FINAL

La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la Provincia de San Juan.  
La vida cotidiana en las Unidades Educativas del Programa Provincial de Alfabetización

Maestranda: Blanca Raquel Benítez de Sánchez

DNI N° 11.838.347

N° de Expediente: 883.639

Directora de Tesis: Mgter. Lía Stella Brandi

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

San Juan  
2005

## SUMARIO

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO 1

##### 1. Encuadre Teórico Metodológico

###### 1.1 Dimensión Epistemológica

El problema, los interrogantes iniciales y los objetivos

Las fuentes del problema

La focalización del objeto de estudio

Antecedentes

###### 1.2. Dimensión de la estrategia general

###### 1.3 Dimensión de las técnicas de recolección y análisis del material empírico

#### CAPÍTULO 2

##### Historia Natural de la Investigación

#### CAPÍTULO 3

##### La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el ámbito provincial

###### I. Introducción

###### 2. Aspectos estructurales formales de la Educación de Adultos

###### 2.1 La Dirección de Educación de Adultos

###### 2.2. La Propuesta Educativa para Adultos. Criterios de formulación

###### 2.3. El Programa Provincial de Alfabetización de Adultos

Características- destinatarios

Objetivos del ProPAA

Implementación:

Duración y carga horaria

Certificaciones, acreditaciones

Datos de Matrícula del ProPAA

###### 2.4. Aspectos normativos

Ley Federal de Educación

Consejo Federal de Cultura y Educación- A - 21

Ley General de Educación de la Provincia (T.O. 6.755 - 6.770)

Leyes 6.447 y 6.618 de la Legislatura Provincial

###### 3. El Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001

Cuadro 1

Cuadro 2

Cuadro 3

Cuadro 4

###### 4. Las Unidades Educativas observadas

###### 4.1 Unidad Educativa 86

###### 4.1.1 Subgrupo "A"

Espacio, mobiliario y equipamiento

Tiempo

La constitución del subgrupo "A"

###### 4.1.2. Subgrupo "B"

Espacio, mobiliario y equipamiento

Tiempo

- La constitución del subgrupo "B"
- 4.2. Unidad Educativa 84
  - 4.2.1. Subgrupos "C" y "D"
    - Espacio, mobiliario y equipamiento
    - Tiempo
    - La constitución del subgrupo "C" y "D"

## CAPÍTULO 4

### La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA

#### 1. Introducción

#### 5. Los referentes teórico-metodológicos

##### 2.1. Conceptualizaciones iniciales

La lecto-escritura y el problema de los métodos

La naturaleza de la lengua escrita

La escritura

El proceso lector

##### 2.2. El proceso de análisis

#### 3. Las prácticas de alfabetización en las Unidades Educativas

##### 3.1. Prácticas individualizadas:

Caso Rosa: El principio de autoridad, la ruptura del mandato paterno - búsqueda de autonomía

Caso Marta: Las limitaciones del descifrado en el proceso lector

Caso Cristian: Las restricciones de la memorización mecánica o la dificultad para memorizar cuando no se advierte el sentido

Caso Cecilia: *"La inteligencia dormida"*

Caso Samuel: Aprendizaje: discriminación cromática y psicomotricidad

##### 3.2. Prácticas grupales

Lógicas diferentes en el recorte silábico- *"Palabras que empiezan como papá"*

La palabra generadora

Manuscrita e imprenta: *"Los tipos de letras"*

En búsqueda de la significación social. *"Igual trabajo por igual salario"*

Lógicas encontradas y un mismo campo semántico: *"Familia de palabras"*

##### 3.3. La educadora como modelo lector

#### 4. La lógica de las prácticas de alfabetización

##### 4.1. La lectura como barrido de letras

##### 4.2. La lectura como construcción de sentido

##### 4.3. La escritura como copia

##### 4.4. La lengua escrita como código de transcripción

#### 5. Supuestos subyacentes

##### 5.1. "El alumno como espectador"

##### 5.2. La fragmentación de la lengua escrita como estrategia clave en la enseñanza

##### 5.3. "La sacralización de la lengua escrita"

## CAPÍTULO 5

### La disciplina en las Unidades Educativas

#### 1. Introducción

#### 2. Los referentes teórico- metodológicos

##### 2.1. Conceptualizaciones iniciales

## 2.2. El proceso de análisis

## 3. La lógica de las prácticas de disciplinamiento

### 3.1 Las educadoras dicen

*"Todos los niveles, todos los grados, todas las áreas. No sabés donde estás"*

*"Me es muy difícil el trabajo con ellos.... Tienen muy mala conducta, ..."*

*"Los he intercalado y así más o menos vamos para adelante"*

*"Yo no los entiendo"*

### 3.2. Las educadoras hacen

Búsqueda "docilidad-utilidad". Recompensas y sanciones

La copia como estrategia didáctica o el ejercicio como tecnología política del cuerpo

### 3.3. Otras personas adultas dicen y hacen

Micropenalidades o "enderezar las conductas"

*"Tienen que hacerse un futuro"*

Adscripción al cuerpo social homogéneo

## 4. El sentido práctico de las educadoras

Eficacia simbólica debilitada

Castigos modernos en las UEs., castigos pre- modernos en las familias

Al modo escolar: Homogeneizar- componer las fuerzas- ejercitar- sancionar- normalizar

## 5. Lo social en el cuerpo y en las cosas

"Efecto Don Quijote"

Campo, posiciones y capitales

## 6. Apertura engañosa

## CAPÍTULO 6

### Un acercamiento a la trama de la cultura institucional

#### 1. Referentes teórico-metodológicos

##### 1.1 Conceptualizaciones iniciales

##### 1.2 El proceso de análisis

#### 2. Hilos de la trama

##### 2.1 Las políticas

Educación no formal

Propuesta flexible

##### 2.2 Las condiciones

El espacio y las instalaciones

Heterogeneidad de la matrícula

El manejo del tiempo

Lo comunitario: Promoción y aceptación de la comunidad

Ausencia de especificaciones curriculares

Los recursos

Los lazos familiares entre los educandos

##### 2.3. Las prácticas

Conseguir el lugar: *"el lugar lo tenés que conseguir"*

Conseguir y mantener la matrícula:

*"La matrícula la tenés que conseguir y mantener"*

*"matrícula cautiva"*

*"Los vas a buscar y te dicen que ya saben"*

*"Me salió una changa" o "tengo que ver la novela"*

*"Los niños ahuyentan a los adultos"*  
*"Lo mejor que tienen es que siempre vienen"*  
*"No tenga vergüenza"*

Las prácticas de enseñanza y la vida cotidiana de la gente del lugar:

Tensión con los alimentos  
Tensión con responsabilidades familiares  
Tensión con tareas domésticas  
Tensión con necesidades religiosas

Las negociaciones y los juegos de poder

Prácticas "escolarizadas" en las UEs.

Los egresos: *"les ponen todas las pilas"*

## 2.4. Las Representaciones

De las educadoras

*"Las maestras del ProPAA..."*

De los educandos:

*"tengo un bochito único"*

*"tiene la inteligencia dormida"*

*"la escuela no es para mujeres"*

De la dirigente vecinal

*"tienen que hacerse un futuro"*

De funcionarias del ministerio

*"representación pobre de sí"*

*"roces entre educadores"*

## 3. Cristalización de un circuito para los más pobres

3.1 Las UEs. no son escuelas/ Los encuentros no son clases

3.2 El entramado

## CAPÍTULO 7

A modo de cierre

1. Introducción:

2. La lógica de las prácticas de alfabetización

2.1. La lectura como barrido de letras

2.2. La lectura como construcción de sentido

2.3. La escritura como copia

2.4. La lengua escrita como código de transcripción

3. Supuestos subyacentes en las prácticas de alfabetización

3.1. El alumno como espectador

3.2. La fragmentación de la lengua escrita como estrategia clave en la enseñanza

3.3. La sacralización de la lengua escrita

4. La lógica de las prácticas de disciplinamiento

4.1. Los modos familiares en las UEs.

4.2. Lo social en el cuerpo y en las cosas

4.3. El sentido práctico de las educadoras

Al modo escolar: homogeneizar- componer las fuerzas- ejercitar- sancionar- normalizar

5. La trama de la cultura institucional

6. Cristalización de un circuito para los más pobres

7. Apertura engañosa

## **ANEXO**

**1.Diseño del Proyecto**

**2.Degradaciones de la UE 86**

Subgrupo "A"

Subgrupo "B"

**3.Degradaciones de la UE 84**

Subgrupo "C"

Subgrupo "D"

**4.Organigrama de la Dirección de Adultos de la Provincia**

## **BIBLIOGRAFÍA**

*"La escritura había hecho su aparición entre los nambiguara; pero no al término de un laborioso aprendizaje, como era de esperarse. Su símbolo había sido aprendido, en tanto que su realidad seguía siendo extraña. Y esto, con un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o de comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo -o de una función- a expensas de otro. Un indígena aún en la Edad de Piedra había adivinado, en vez de comprenderlo, que el gran medio para entenderse podía por lo menos servir a otros fines (...). El genio de su jefe, que percibía de un golpe la ayuda que la escritura podía prestar a su control, alcanzando de esa manera el fundamento de la institución sin poseer su uso, inspiraba, sin embargo, admiración. Al mismo tiempo, el episodio llamaba mi atención sobre un nuevo aspecto de la vida nambiguara: me refiero a las relaciones políticas entre las personas y los grupos".*

Lévi-Strauss (1973: 294-297)

## INTRODUCCIÓN

Presento este Informe de Investigación como última obligación académica correspondiente a la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires, con sede en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. He trabajado sobre "La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan". Realicé el diseño del proyecto en el "Taller de Elaboración de Diseño de Tesis" que estuvo a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent y desarrollé la investigación con la dirección de la Mgter. Lía Stella Brandi de la Universidad Nacional de Cuyo.

A los efectos de la presentación he organizado el informe final de la siguiente manera:

- Introducción
- Capítulo 1: Encuadre teórico metodológico
- Capítulo 2: La historia natural de la investigación
- Capítulo 3: La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el ámbito provincial
- Capítulo 4: La alfabetización como tarea sustantiva del Programa Provincial de Alfabetización de Adultos
- Capítulo 5: La disciplina en las unidades educativas de alfabetización
- Capítulo 6: Un acercamiento a la trama de la cultura institucional
- Capítulo 7: A modo de cierre
- Anexo
- Bibliografía

Los dos primeros capítulos tienen por función anticipar el contenido de la investigación para situar al lector. En el capítulo 1: "Encuadre teórico metodológico", explicito las estrategias que me he dado para relacionar el problema, los datos y el marco referencial. Siguiendo a M.T.Sirvent<sup>1</sup> entiendo al proceso metodológico como un proceso tridimensional. En la dimensión epistemológica doy cuenta de las decisiones que he tomado sobre los conceptos, categorías y finalidades con las cuales he construido el objeto de estudio de la investigación. En la dimensión de la estrategia general, refiero el

---

<sup>1</sup> SIRVENT, M. T. (1998) El proceso de investigación. Las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Ficha 1. U.N.Luján. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Seminario Taller de Investigación Social. Luján. Mimeo.

andamiaje del trabajo de investigación y en la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información empírica específico justamente las técnicas de las que me he valido para recabar y analizar la información.

En el capítulo 2, "La historia natural de la investigación", narro la "cocina de la investigación", el proceso de construcción, los cambios y justificaciones que he ido produciendo, los problemas y nudos conceptuales que se me han ido presentado y como los he resuelto a lo largo del proceso de investigación.

En el capítulo 3, "La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el ámbito provincial", he organizado la información en dos partes, en la primera abordo los aspectos estructurales- formales de la Educación de Adultos en la provincia de San Juan, enuncio las diferentes propuestas educativas y me centro en el Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA). A efectos de contextualizar el problema incluyo aspectos normativos y hago un somero análisis cuantitativo de la educación básica de jóvenes y adultos con datos tomados del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares del año 2001. En la segunda parte me sitúo en las Unidades Educativas (UEs) observadas, caracterizo algunos de sus componentes constitutivos básicos e identifico cada uno de los subgrupos que allí he constituido.

En el capítulo 4: "La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA" analizo las maneras como son introducidos en la lengua escrita niños, jóvenes y adultos que asisten al programa provincial y doy cuenta de las diversas lógicas de las prácticas de lectura y escritura inicial en las que he focalizado.

En el capítulo 5: "El disciplinamiento en las unidades educativas de alfabetización" analizo de los modos de relacionarse de niños, jóvenes y adultos entre sí y las formas particulares de disciplina que construyen en las unidades educativas observadas.

En el capítulo 6, en una suerte de trabajo de reconstrucción analítica, avanzo sobre la trama de la cultura institucional.

Si bien en el encuadre teórico- metodológico explico las herramientas teóricas y los procedimientos metodológicos de los que me he valido para desarrollar la investigación, posteriormente, en cada uno de los capítulos, realizo especificaciones teóricas y metodológicas. También en cada uno de ellos esbozo ideas a modo de conclusiones que luego retomo en el capítulo 7: "A modo de cierre".

Finalmente, incluyo un "Anexo" en el que he colocado el Diseño del Proyecto con el que acredité el Taller de la Maestría: Elaboración del Diseño de Tesis. Desgrabaciones

de una jornada completa de cada uno de los subgrupos observados y el organigrama de la Dirección de la Educación de Adultos de la provincia. En último término específico la bibliografía que he utilizado.

## CAPÍTULO 1

### 1. Encuadre Teórico Metodológico

#### 1. 1. Dimensión Epistemológica

En este apartado voy a referirme al tema, al problema a los interrogantes iniciales del trabajo, en relación con los objetivos formulados en el diseño del proyecto. Incluyo las fuentes del problema y anticipo las primeras herramientas teóricas que me han servido en las sucesivas focalizaciones que he hecho del objeto de estudio y que luego especifico en cada uno de los capítulos en los que confronto teoría- empiria. Finalmente menciono los antecedentes del trabajo.

El problema, los interrogantes iniciales y los objetivos

Cuando realicé el diseño de la investigación, formulé preguntas amplias de modo de disponer de márgenes flexibles para explorar el fenómeno con la mayor libertad posible. Me interesaba saber: ¿cuál es la situación de la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia de San Juan?; ¿cuáles son los modos particulares de las prácticas cotidianas en los Centros Educativos para jóvenes y adultos en la provincia?; ¿cuáles son las lógicas de las prácticas que se suceden en dichos Centros de Educación Básica?

Como el sector de la educación básica de jóvenes y adultos es amplio y en él coexisten diferentes propuestas de las que doy cuenta en el Capítulo 3 de este informe<sup>2</sup>, decidí centrarme en las Unidades Educativas (UEs) dependientes del Programa Provincial de Alfabetización (ProPAA). Esta decisión me permitió agregar un subtítulo en el que especificué el anclaje empírico del trabajo y formulé de la siguiente manera: "La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan. La vida cotidiana en las Unidades Educativas del ProPAA".

La idea de vida cotidiana la tomé de A. Heller (1992) para quién es "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. [...] La reproducción del particular es la reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo".

---

<sup>2</sup> Ver Capítulo 3: La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el ámbito provincial. Aspectos estructurales formales de la Educación de Adultos.

Originalmente tuve intención de complementar distintas lógicas de investigación<sup>3</sup> y llegar a producir conocimiento de orden cuantitativo y cualitativo pero, a medida que avancé en el terreno, avancé también en la comprensión del fenómeno atendiendo su peculiaridad y privilegié la idea de realizar un análisis en profundidad para captar los significados, los sentidos que los actores le asignan a sus prácticas cotidianas, en el marco de las circunstancias sociales e históricas en las que se desarrollan.

Esta fue la razón principal que me llevó a desalentar la estrategia cuantitativa. Aunque cabe aclarar que he tomado del INDEC, datos provinciales del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares del 2001, relativos a la educación básica de jóvenes y adultos, que he utilizado junto con la información relevada en la Dirección de Adultos, para hacer un cuadro de la situación en el ámbito provincial, que de ninguna manera agota los análisis posibles. A esto se circunscribe el análisis cuantitativo efectuado.

Conforme a los objetivos que me propuse, la lógica de investigación que privilegié y teniendo en cuenta la limitación enunciada, considero que desde un abordaje cualitativo he logrado avanzar y documentar aspectos de la situación de la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia. He descripto e interpretado los modos particulares que adquieren algunas prácticas cotidianas que se suceden en centros educativos del ProPAA. He conceptualizado la manera como son introducidos en la lengua escrita quienes asisten al citado programa y las lógicas en las que sustentan esas prácticas. Doy cuenta de ciertas maneras de relacionarse entre sí que construyen agentes del programa y esbozo los hilos de la trama de la cultura institucional.

Entiendo que he producido una nueva lectura, una reconceptualización del objeto de estudio en un "esquema conceptual" que da cuenta del fenómeno estudiado sin desconocer la trama histórica y el entorno social en el que está inserto. Puedo decir que el conocimiento construido está directamente vinculado con los objetivos formulados en el diseño original, aunque, por el hecho de privilegiar la línea de trabajo cualitativo, sustentada en una lógica interpretativa, no he trabajado todos los objetivos con el mismo nivel de profundidad:

- Hacer un diagnóstico de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan

---

<sup>3</sup> Uso el concepto de lógicas de investigación para referirme a las diferentes maneras de razonar o concebir cómo se conoce el hecho social, cómo se llega a la verdad científica (Sirvent 1999).

- Describir e interpretar los modos locales/ particulares del hacer cotidiano en Centros Educativos de Adultos de la provincia
- Identificar las lógicas de las prácticas educativas que se desarrollan en dichos Centros Educativos.

Considero que el trabajo aporta elementos conceptuales y empíricos que pueden ser útiles para los agentes del ProPAA que estén dispuestos a encarar procesos de revisión de sus propias prácticas, analizar sus marcos teórico-metodológicos y ajustar las normas y estrategias que implementan. También puede ser útil para los equipos que tienen a su cargo las políticas educativas que afectan al sector. Entiendo que la riqueza de este trabajo reside en el esfuerzo realizado para "documentar lo no documentado" (Rockwell 1989), escribir sobre qué sucede en estas unidades educativas de alfabetización de la provincia, describir las prácticas cotidianas, comprender e interpretar sus lógicas. Esta es para mí, la relevancia de esta investigación.

#### Las fuentes del problema

Las prácticas de alfabetización siempre fueron para mí un tema de alta significación. Durante un tiempo considerable había tratado de comprender este fenómeno en su relación con distintas formas de fracaso en la escuela. Tenía varias razones para abordar la problemática: La lengua escrita es uno de los contenidos más importantes que trasmite la escuela; quién no se apropia de ella, no puede seguir en el sistema educativo; es un instrumento para adquirir otros conocimientos y fundamentalmente siempre me interesó por su potencial emancipador.

Habíamos estudiado estas prácticas en la cátedra "Didáctica de Niveles I" de la Carrera de Ciencias de la Educación y desde el Proyecto "Propuesta de Alfabetización Inicial"<sup>4</sup> en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Juan. En este último participé como miembro del equipo de investigación en instancias parciales del desarrollo del proyecto.

Encuentro en la Maestría la oportunidad de retomar el tema de la alfabetización inicial que fue desarrollado en el Seminario Didáctica de la Lengua y estuvo a cargo de las Profesoras D. Lerner y A. Kaufman. Este tema, no sólo me permite articular contenidos

<sup>4</sup> Ambos a cargo de la Prof. O. Lobos de la FFHA, UNSJ. 1.991; 1994-1996.

desarrollados en ese seminario, sino también contenidos que han estado presentes a lo largo de todo el cursado.

### La focalización del objeto de estudio

Para organizar este apartado y a los efectos de la escritura realicé un relato más o menos aproximado del modo en que fui articulando las herramientas teóricas a los efectos del análisis para interpretar el fenómeno. Esto que aparece acá, de manera sintética y organizada, fue en realidad un proceso demorado, con algunos vaivenes y de cierta complejidad. De ese proceso doy cuenta en el capítulo: La historia natural de la investigación.

Adentrarme en el mundo de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la Provincia e indagar los modos particulares que adquieren las prácticas educativas que cotidianamente se desarrollan en el Programa Provincial de Alfabetización me llevó a realizar sucesivas focalizaciones en la construcción del objeto de estudio.

Dado que la alfabetización aparece como la tarea sustantiva del Programa Provincial de Alfabetización Adultos y representa un aspecto clave de la educación básica, centré mi interés en las prácticas a través de las cuales son introducidos en la lengua escrita los jóvenes y adultos que asisten a las unidades educativas que dependen del citado programa. Esta tarea me llevó a apelar a distintos referentes teóricos acerca de los modos de construcción del conocimiento en el campo de la Didáctica y su relación con el análisis de las prácticas educativas y de las prácticas de alfabetización en particular.

Respecto a la Didáctica, sabemos que, históricamente esta disciplina se ha presentado como un saber de corte tecnológico, organizado para la decisión y la acción, centrado en el cómo hacer, de ahí la norma y la prescripción. A pesar de que no es fácil desentenderse de esas marcas, mi intento de producir conocimientos sobre la base de confrontar un corpus teórico y un corpus empírico, determinó que abandonara el lugar de la especulación y la prescripción. En su lugar me propuse avanzar en el intento de documentar las prácticas de alfabetización en las UEs, con la intención de teorizar acerca de los modos a través de los cuales los alumnos son introducidos en la lectura y en la escritura, la manera en que se relacionan docente, alumnos y el saber a enseñar, sin perder de vista las condiciones contextuales y el movimiento histórico social del que las Unidades

Educativas del Programa Provincial de Alfabetización de Adultos y sus actores forman parte.

D. Lerner (1996:72-79) ha trabajado los conceptos de G. Brousseau respecto de la Didáctica, más específicamente los que la vinculan a la investigación científica, y ha analizado las ideas de "aplicacionismo versus autonomía" de la Didáctica. Esto no es un problema menor, teniendo en cuenta que durante años nos hemos manejado tratando de derivar conocimientos didácticos a partir de saberes de referencia. Por su parte, A. Camilloni (1996:19) ha señalado la dificultad para que se reconozca el campo de la Didáctica y el "carácter científico" de la misma. Estos análisis, la manera como se ha constituido el campo didáctico, la preocupación por su estatuto, resonaban en mí, de ahí mi empeño respecto del modo de abordar el problema y mi interés en documentar y teorizar sobre las prácticas de alfabetización en las UEs.

Ya que sobre las prácticas<sup>5</sup> se ha dicho mucho y desde múltiples enfoques, era preciso que avanzara en la articulación de mis propias concepciones al respecto. Los aportes de A. Furlán<sup>6</sup> y G. Edelstein<sup>7</sup> me resultaron particularmente útiles. En tal sentido asumo que las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales son altamente complejas, aunque como refiere S. Kemmis<sup>8</sup> se las suele considerar como "inocentes", "transparentes", "que hablan por sí mismas".

Siguiendo a Edelstein y Coria (1995:17) las prácticas docentes están sustentadas en diversas explicaciones acerca de los procesos de enseñar y aprender, en relación con los sujetos, el conocimiento, las condiciones institucionales en que se concretan, aún cuando de estos elementos no hayan explicitaciones. La complejidad de las prácticas deviene del

---

<sup>5</sup> Los términos prácticas de enseñanza, prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas educativas guardan cierta unidad semántica y se pueden hacer algunas precisiones. El término de prácticas de enseñanza es polisémico, se usa para referir tanto al espacio curricular en la formación docente, como a la actividad desplegada por la persona que enseña. En tanto las prácticas de enseñanza son las prácticas desplegadas por el agente que está investido de tal función, se puede hablar de prácticas docentes. El concepto de prácticas docentes es más amplio que el de prácticas de enseñanza por cuanto hay ciertas actividades que hacen las maestras y maestros más allá de enseñar (reuniones, turnos, recreos, copa de leche, etc.). Las prácticas pedagógicas son las que gozan de intencionalidad educativa, relativas a la educación formalizada en el sentido de escolarizadas. Y por último, las prácticas educativas en un sentido amplio aluden a las prácticas de transmisión de lo que se considera valioso.

<sup>6</sup> FURLÁN, A. (1996) Notas del Seminario: Estrategias docentes. Maestría en Didáctica. UBA. UN San Luis. San Luis.

(1995) La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. México. CIEES.

<sup>7</sup> EDELSTEIN, G. (1998) Notas del Taller: Reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza. Maestría en Didáctica. UBA. UN San Luis. San Luis.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia. Bs. As. Kapeluz.

<sup>8</sup> CARR, W. (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. España. Laertes.

hecho de que se desarrollan en escenarios singulares, están bordeadas y surcadas por el contexto, operan en ellas una multiplicidad de dimensiones, se expresan en simultaneidad, lo que tendría por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles. En ellas se ponen en juego valores que pueden ser contradictorios, y no se puede desconocer la conflictiva propia de los procesos humanos y sociales, que demandan del docente, en tanto directo responsable, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones objetivas y subjetivas.

Las múltiples determinantes que complejizan las prácticas docentes operan muchas veces como interferencias, provocando el corrimiento de lo que es su tema central, el trabajo con el conocimiento. También, señalan las autoras que, las prácticas docentes se inscriben en una institución jerárquica, altamente burocratizada, en el marco de una significación social conflictiva. En ellas se da una particular circulación de poder, el que muchas veces se enmascara por la valoración de la tarea y el compromiso moral. Son prácticas que están atravesadas por la evaluación y en muchas ocasiones se resuelven por el control y la sanción.

En la situación, según Edelstein y Coria (ibídem), se pone en juego un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que se enfrentan. Las prácticas obedecen a una lógica específica que las define y otorga singularidad, no se reduce ni es equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas. Las autoras destacan los aportes del sociólogo francés P. Bourdieu, para quién lo que define a las prácticas es la incertidumbre y la vaguedad, resultante del hecho de que tienen principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación, según la lógica de la situación y el punto de vista parcial que esta impone.

Las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de la percepción y de acción nunca explícitos. Se desarrollan en el tiempo como orden de sucesión, son irreversibles, se juega con el tiempo y se tiende a sacar partido de su manipulación. En la situación se prevé, se hacen ciertas anticipaciones y se decide según ciertas probabilidades objetivas, en función de una apariencia global e instantánea; son decisiones en 'caliente' y sin perspectiva. Otra característica de la experiencia práctica, es la aprehensión del mundo social dado como por supuesto, como evidente.

Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, de un sentido práctico que daría una especie de unidad de estilo a todas las elecciones de una

misma persona, un mismo gusto. El sentido práctico permite actuar en función de lo que se trata, sin que los actos sean presididos por conceptos. Funciona en forma pertinente, tiene una economía particular, distingue, selecciona rasgos y acciones, silencia lo que no es necesario decir porque se da por supuesto.

Las prácticas obedecen a ese sentido práctico. Están atrapadas en el presente lo que excluye el retorno sobre sí, ignoran el principio que las guía. Sólo domina esa lógica quién es dominado completamente por ella. El dominio de esa lógica práctica, dicen las autoras, es constitutivo de la trayectoria de los sujetos.

Con estas conceptualizaciones sobre las prácticas y el sentido práctico me dispuse avanzar sobre las prácticas de alfabetización. Respecto de este tema, E. Ferreiro logra desplazar el eje de la discusión, "los métodos de alfabetización", sobre el que durante años se centró el problema. Los aportes de la psicóloga argentina son fundamentalmente de corte epistemológico y psicolingüístico y resultaron particularmente útiles. De la producción teórica de la citada psicóloga he seleccionado algunas categorías para analizar la concepción de lengua escrita, de lectura y de escritura que subyace en las prácticas de alfabetización inicial en las unidades educativas y que especifico en el capítulo: "La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA".

Al mismo tiempo que elaboraba tales articulaciones o nexos conceptuales, registraba en el campo conductas que aparecían de modo recurrente, conductas que llamaban particularmente mi atención. Más que las conductas en sí, lo llamativo era su carácter "no convencional" en contextos educativos y ante la presencia de una educadora<sup>9</sup>. Tales comportamientos interferían continuamente con las tareas propuestas. A veces eran minimizados por las educadoras quienes intentaban seguir trabajando, otras veces, demoraban la actividad e incluso llegaban a suspenderla. Dada la fuerza que las mismas adquirían en los

grupos de los niños y jóvenes, decidí dar cuenta de ellas, en la medida en que incidían en las prácticas que estaban en el foco de mis análisis en las UEs.

No fue fácil comprender el sentido de dichas prácticas. Hablar de que son "no convencionales" o "poco frecuentes" aludía, al concepto de normal, y si se habla de normalidad, de conductas normalizadas, aunque no lo explicitara, hacía referencia de

---

<sup>9</sup> En el ProPAA llaman educadora a quién está a cargo de una UE, y educandos a los asistentes al programa. A las sesiones de trabajo le llaman encuentros y a los centros educativos, unidades educativas (UEs). Entiendo que estos son términos específicos para dar cuenta de que se trata de un propuesta de educación no formal.

alguna manera a lo anormal y al sistema de exclusión que se genera cuando algo escapa de la norma. Para esos análisis apelé a la lectura de M. Foucault, concretamente a la obra: *Vigilar y Castigar*<sup>10</sup>.

También recurrí a otros conceptos de P. Bourdieu. Si niños y jóvenes hacían cosas "poco frecuentes" o "extraordinarias" para el contexto (un ámbito educativo y ante la presencia de la educadora) se podía tratar de una cuestión de *habitus*<sup>11</sup>, tal como el autor denomina a la manera en que lo social se plasma en los cuerpos.

A esta altura de la construcción del objeto podía decir que el trabajo de campo me había permitido focalizar no sólo en los modos particulares que adquieren las prácticas de alfabetización que cotidianamente se desarrollan en las UEs, sino también en los modos en que niños<sup>12</sup>, jóvenes y adultos se relacionan entre sí en los centros educativos observados.

Para este último aspecto, los aportes de E. Achilli (1996:27) fueron de mucho interés. La antropóloga rosarina al abordar el análisis de los procesos pedagógicos - familiares y escolares- en comunidades marginales e indígenas distingue dos órdenes de fenómenos constitutivos de las experiencias formativas de los niños, los que se refieren a aspectos específicamente cognitivos y los de tipo normativo y valorativo<sup>13</sup>.

E. Achilli, en su trabajo sobre diversidad en poblaciones marginales e indígenas, desarrolla la hipótesis de que "entre el ámbito escolar y el ámbito familiar se produce un desplazamiento y penetración en cada uno de situaciones pertenecientes al otro que, obviamente, juega en los procesos formativos de los niños". Según la autora, la escuela penetra en las casas y las casas en la escuela en una suerte de proceso mimético.

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, M. (1987) *Vigilar y Castigar*. México. Siglo XXI Editores.

<sup>11</sup> Los *habitus* serían producto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia. Serían un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines. El *habitus* se constituye socialmente en una posición del campo social y genera prácticas y representaciones. Son durables a través del tiempo y variables según la coyuntura. Es historia incorporada, naturalizada, presencia activa del pasado del que es producto. Es una matriz generativa, históricamente constituida, intencionalmente arraigada y por lo tanto socialmente variable. Las experiencias sociales tempranas del sujeto tienen un particular peso en su constitución. Si bien los *habitus* constituyen un sistema de disposiciones durables no son inmutables, es decir, el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello tomar distancia respecto de las mismas.

<sup>12</sup> La UE 84 estaba poblada de niños y jóvenes. Al grupo "B" de la UE. 86 también concurrían varios.

<sup>13</sup> Braslavsky, C. (1989) en *La discriminación educativa en la Argentina*, al referir a las propuestas educativas, distingue objetivos cognitivos y de socialización, que podrían ser asimilados con la categorización aludida.

En mi trabajo, en cambio, focalicé la atención en lo que estaba sucediendo en las UEs; sus casas no están en el foco de análisis y sobre eso no estaba dispuesta a avanzar. Los chicos podrían estar portándose en las UEs como en sus casas y habrían elementos que podrían estar coadyuvando para que así sucediera.

Si bien parto del análisis de las prácticas de alfabetización y luego avanzo sobre los modos de relacionarse de niños, jóvenes y adultos entre sí en las UEs, a lo largo de este proceso voy registrando distintos aspectos a los que decido apelar para dar cuenta de la cultura institucional. Los he categorizado en políticas, condiciones, prácticas y representaciones y trato de articularlos para reconstruir la trama de la cultura institucional.

Con estas herramientas teóricas aquí esbozadas avancé en los análisis de las prácticas que cotidianamente se desarrollan en las Unidades Educativas del ProPAA y constituyeron los puntos de partida para las conceptualizaciones que desarrollo en los capítulos 4, 5 y 6 de este informe.

#### Antecedentes

Existe un cuerpo conceptual de cierta significación en el campo de la educación de adultos, educación básica de adultos, educación popular y educación no formal, que no puede desconocerse como antecedentes al focalizar en el área. Muchos de estos desarrollos teóricos y empíricos han sido generados en el marco de procesos sociales y políticos de cierta complejidad. Un caso paradigmático lo constituye la obra de P. Freire desde Brasil quién en la década del 60 generó un ambicioso proyecto de alfabetización<sup>14</sup> que le costó años de exilio y persecución. También en Chile se ocupó de la problemática, como en distintos países (Nicaragua, África) con marcadas diferencias sociales, desde los que fue convocado. La naturaleza política de la educación fue un tema nodal en su discurso, para quién "la lectura y la escritura de la palabra, pasan por la lectura del mundo" (1993:75).

En Argentina se registran distintos tipos de trabajos que muestran el estado de la educación de jóvenes y adultos y de educación popular en el país. En la Facultad de Filosofía y Letras y en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), de la Universidad de Buenos Aires, desde el Programa de Desarrollo Sociocultural y

Educación Permanente, que dirige la Dra. M.T. Sirvent, se articulan proyectos de investigación en diferentes provincias argentinas, referentes ineludibles de la temática. Cabe mencionar los trabajos que analizan la situación de riesgo educativo en jóvenes y adultos y los análisis que se efectúan en torno a la demanda potencial y efectiva de educación. También se han publicado trabajos de diagnóstico de la situación educativa en la ciudad de Buenos Aires.

A nivel de producción local, sólo he tenido acceso a algunos informes técnicos, documentos oficiales y normativas, que no constituyen estrictamente antecedentes de investigación en la materia, pero sí son elementos a los que es necesario apelar para contextualizar la situación. En la provincia se registran las repercusiones de las distintas políticas gestadas a nivel nacional: campañas, planes, programas, "políticas remediales", tendientes a reparar la situación de pobreza educativa de vastos sectores sociales de nuestro país.

En marzo de 2005, un diario local difunde que: "Entidades civiles salen a alfabetizar". Se trata del Programa Nacional "Encuentro" que al momento de la publicación había relevado 370 analfabetos y disponía de 50 voluntarios para llevar adelante ese programa.

## 1.2. Dimensión de la estrategia general

En este apartado explico el diseño metodológico de la investigación, las decisiones que he tomado respecto de los llamados pares lógicos<sup>15</sup> para hacer referencia a los supuestos sobre el hecho social y como se accede a su conocimiento, al tipo de diseño, la selección del contexto y de los casos.

Conforme a los objetivos que me propuse y al objeto que buscaba construir, había previsto combinar las lógicas cuantitativa y cualitativa. Como anteriormente referí, privilegié la lógica cualitativa y reduje el trabajo cuantitativo al análisis de unas pocas variables (condición de alfabetización, condición de escolarización, escolaridad primaria, último grado aprobado siempre en relación con los grupos de edades) en el ámbito

---

<sup>14</sup> En un país con una historia descentralizada, en materia educativa, Freire estaba a cargo del "Programa Nacional de Alfabetización" que tenía previsto alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años. El golpe militar de 1964 interrumpe el programa y Freire es exiliado hasta '85.

<sup>15</sup> Los pares lógicos (Sirvent) o modos suposicionales (Goetz y LeCompte) hacen referencia a los supuestos sobre el hecho social y sobre su conocimiento predominante en los diferentes enfoques sobre la realidad social y el hacer ciencia sobre esa realidad (cfr. Sirvent 1998 b -Ficha II-).

provincial. Puedo decir que se trató de un proceso lineal en el que fui analizando cada una de las variables seleccionadas y relacionándolas con los grupos de edades.

Desde una lógica cualitativa, aplé a procedimientos metodológicos que me permitieron poner en relación los dos corpus, el teórico y el empírico. A través del interjuego de ambos, en una suerte de proceso recursivo, de ida y vuelta, fui construyendo el objeto de estudio, lo describí, conceptualicé las relaciones que pude reconocer y fui interpretando los sentidos que las mismas tenían para los agentes.

Se trató de un proceso inductivo analítico. Como dije precedentemente, partí de conceptos y proposiciones amplias y a medida que avancé en el trabajo en terreno fui buscando categorías de análisis que me permitieran hacer comprensivos los datos y generé conceptos para describir e interpretar el objeto, dando cuenta de las relaciones que hacían comprensivos los datos.

El trabajo de campo lo realicé en dos Unidades Educativas (UEs) de Adultos dependientes del ProPAA. Es decir, estas constituyeron mis unidades de análisis<sup>16</sup>. Me interesaba que al menos fueran dos UEs, para poder contrastar las formas y maneras que cada una construía cotidianamente, para evitar el riesgo de naturalizar los modos particulares que asumen las prácticas educativas en cada una de ellas.

He trabajado con una muestra teórica o intencional y los criterios para la selección de las UEs fueron los siguientes: a) que se tratara de UEs que funcionaran regularmente, b) que las educadoras fueran reconocidas por su tarea y c) que prestaran acuerdo para realizar el trabajo.

Tomé dos UEs con cuatro subgrupos diferentes. Las primeras observaciones y registros los realicé en la UE N° 86, a fines del año 1999. Cuando retomé el trabajo de campo, a principios del año 2001, la educadora había cambiado de ubicación geográfica, de loteo y de grupo. Salvo la educadora "MZ" y el N° 86 de la UE los demás aspectos constitutivos de la unidad habían variado. La otra UE que tomé fue la N° 84. Por una cuestión organizativa y pedagógica que más adelante desarrollo, la educadora "MV" divide al grupo en dos subgrupos con características equivalentes.

<sup>16</sup> Brandi, Berenguer y Zufiga (1997 p 42) citan a Rosana Guber quién distingue las "unidades de estudio" o ámbitos espaciales, de las "unidades de análisis" o sujetos de la investigación. En este trabajo sigo a las autoras citadas y utilizo la noción de unidad de análisis para significar ámbito, sujetos y prácticas de la investigación en forma conjunta y las defino como "recortes de la vida cotidiana que revelan rasgos significativos de la dinámica institucional y de los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos del currículum", designan la parte de la realidad seleccionada como material para la reflexión, constituyen una primera representación de los hechos y por lo tanto un primer nivel en el proceso de construcción del conocimiento.

Para identificar los subgrupos, resguardando su identidad, he denominado "A" y "B" a los subgrupos de la UE N° 86 y "C" y "D" a los subgrupos de la UE N° 84. En todos los casos observé y registré jornadas completas de trabajo. En la UE N° 86, grupo "A", observé y registré tres sesiones de cuatro horas reloj cada una. En el grupo "B", observé seis encuentros de tres horas cada una. La educadora estaba acogida al régimen de reducción horaria por amamantamiento, razón por la cual trabajaba tres de las cuatro horas de su crédito horario. En la UE N° 84, observé y registré cuatro encuentros de dos horas, que era la duración de la jornada para cada uno de los subgrupos.

El total de horas registradas en los cuatro subgrupos definidos asciende a cuarenta y seis. También mantuve varias entrevistas con las educadoras y con algunos integrantes de las UEs. Realicé, además, entrevistas y charlas programadas y ocasionales con distintos agentes del ProPAA, y de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia y participé de una reunión zonal de educadores y coordinadoras pedagógicas como así también de una "visita de supervisión"<sup>17</sup>.

Sometí a análisis los registros de cada uno de los encuentros observados como así también los registros de las entrevistas y reuniones de las que participé.

### **1.3. Dimensión de las técnicas de recolección y análisis del material empírico**

Utilicé diferentes tipos de técnicas de recolección y análisis de la información, de acuerdo al tipo de conocimiento que quería generar. Para los análisis cuantitativos tomé del INDEC, datos provinciales del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares 2001, de acuerdo a las variables que seleccioné: Condición de alfabetización, condición de escolarización, escolaridad primaria, último grado aprobado siempre en relación con los grupos de edades. Trabajé con cuadros de doble entrada y una medida de tendencia central, la media aritmética y dada la característica de esa medida en la que se desdibujan los valores extremos, cada vez que lo estimé pertinente refiero a ellos, a los efectos de evitar distorsiones en la interpretación. También tomé datos de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de modo de poder relacionar ambas fuentes.

Para recabar la información en la estrategia cualitativa, privilegié las observaciones sistemáticas, los registros y las notas de campo. Cada vez que me fue posible,

---

<sup>17</sup> Se trató de una visita de la Coordinadora Pedagógica Zonal. Por lo que pude observar la coordinadora se ocupó de constatar el funcionamiento de la UE, y la matrícula. Como a ese centro asistían niños que por la edad cronológica corresponde que asistan a la escuela común, definió a esta como una situación de excepción ya que los chicos eran aceptados porque no eran recibidos en la "escuela común".

inmediatamente después de terminados los encuentros, leía los registros y los completaba. En algunas ocasiones los leímos en los propios grupos (UE 86, grupos "A" y "B") y en otras, se los proporcioné a las educadoras, incluso algunos fueron fotocopiados, para facilitar su lectura entre los asistentes. El interés de los participantes por saber lo que registraba estuvo presente únicamente en los primeros encuentros. Los niños y jóvenes de la UE 84, se interesaban por el grabador, de modo que solíamos escuchar las cintas o parte de ellas a modo de juego<sup>18</sup>.

También apelé a entrevistas, las que fueron múltiples y variadas: abiertas, semi pautadas; individuales, grupales; acordadas u ocasionales; con distintos agentes del ProPAA: educadoras, educandos, coordinadoras pedagógicas zonales y dirigente vecinal, autoridades del área y funcionarias del Ministerio de Educación de la Provincia. Fui invitada a participar de una reunión pedagógica zonal (educadoras/es coordinadoras pedagógicas). En todos los encuentros que observé como así también en las entrevistas programadas que mantuve, utilicé grabador. De las transcripciones me he valido para ampliar los registros y recuperar textualidades.

Esta parte del proceso de análisis podría encuadrarla en el método comparativo constante: trabajé con los registros en tres columnas, en la primera de ellas coloqué el material empírico, en la segunda los comentarios y/o preguntas que el mismo me suscitaba y en la tercera fui haciendo el análisis desde las categorías que tomaba de la teoría. Definí las unidades de registro<sup>19</sup>, entendidas como segmentos que representan una unidad de sentido, y trabajé con ellas de acuerdo al objeto en que focalicé.

Como decidí focalizar en las prácticas a través de las cuales son introducidos a la lengua escrita niños, jóvenes y adultos que asisten al ProPAA, en una primera instancia localicé las unidades de registro o segmentos didácticos que daban cuenta de ese proceso. Los identifiqué y transcribí en fichas individuales, hice una descripción minuciosa de cada uno de ellos, buscando los aspectos comunes y no comunes, las recurrencias y los aspectos disruptivos. A través de las comparaciones de los segmentos didácticos fichados, en un mismo encuentro, en diferentes encuentros y con diferentes subgrupos, fui elaborando los análisis o descripciones analíticas, valiéndome de categorías teóricas para conceptualizar las prácticas y dando cuenta de las relaciones que hacían comprensivos los datos.

---

<sup>18</sup> A veces, los chicos me pedían que los grabara para escucharse, cantaban, relataban algún hecho, contaban alguna anécdota, etc.

Si bien el eje de análisis estuvo puesto en las prácticas de alfabetización, como recurrentemente aparecían en los registros expresiones de los chicos, niños y jóvenes y juegos que resultaban de lo más sugerentes, los sometí a análisis dado que los mismos parecían interferir las tareas propuestas al grupo. Para dar cuenta de esas conductas, también en este caso seleccioné de mis registros los segmentos de los encuentros en que esas prácticas aparecían, las transcribí en fichas individuales y las describí. Seleccioné también las expresiones y reflexiones que esas conductas suscitaban en otros participantes de los encuentros. Estos elementos se constituyeron en materiales de análisis que abordé desde categorías de pensadores franceses a las cuales apelé para dar cuenta del sentido de esas prácticas.

Las elaboraciones realizadas en los análisis de las prácticas de alfabetización y de los modos de relacionarse de niños, jóvenes y adultos, me permitieron avanzar en el estudio de la "cultura institucional" que construyen las UEs. Para esto recurrí también a otro tipo de información recabada en distintos momentos del trabajo de campo y que podría considerarse de distintos niveles de abstracción ya que apelo a detalles diarios, fragmentos dispersos, situaciones que consideré claves, también refiero a situaciones recurrentes, de síntesis, que se me han vuelto comprensibles en función del conjunto de la información. He tratado de articular todos esos elementos para reconstruir la trama de relaciones de la cultura institucional. Rockwell (1989) llama reconstrucción a esta operación analítica y metafóricamente refiere a ella como el trabajo del arqueólogo o del paleontólogo, ya que un conjunto limitado de fragmentos recogidos en el trabajo de campo deben articularse para conocer la estructura de sucesos o procesos completos.

Dadas las características del trabajo y el tipo de conocimiento producido he tomado como eje de validación, la coherencia entre la naturaleza del problema y la forma de abordar el objeto. Entiendo que he logrado mantener una estrecha articulación entre lo que investigué y el modo en que lo hice, para lo cual he realizado una vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso de investigación. Del mismo modo considero que la descripción analítica que presento muestra consistencia entre los conceptos desarrollados y lo datos de observación.

Como una forma clave de validar el conocimiento construido, he triangulado la información. Esto puede verse en el análisis de las prácticas de lecto-escritura inicial ya

---

<sup>19</sup> Según Navarro, P. y Díaz, C. cada unidad de registro es un tipo de segmento textual, claramente discernible. En: Delgado I.M. y Gutiérrez, Juan. Coordinadores. Métodos y Técnicas Cualitativas de

que, al definir casos, comparo lo que sucede en cada uno de ellos en distintos momentos, también comparo los casos entre sí. También traigo al análisis otras situaciones de los registros, que aparecen como contraejemplos, y las utilizo para contrastar con las situaciones o casos analizados.

Cuando focalizo la atención en ciertas maneras de relacionarse de niños, jóvenes y adultos entre sí, defino las unidades de registro y las comparo en una misma sesión de trabajo o "encuentro", en distintos encuentros y en distintos subgrupos. Esta es la manera que he encontrado para ajustar la lente y evitar los sesgos.

En el mismo sentido ha operado la historia natural de la investigación en la que recupero "la cocina" de la investigación. En esa construcción epistemológica narro las dudas y vaivenes que se me han ido presentado y cómo los he resuelto para mantener la coherencia en el trabajo.

También incluí instancias participativas de confirmación, en las que confronté mis registros, los análisis y las interpretaciones que realicé, con el punto de vista de los actores. La lectura de los registros, como ya dije, estuvo presente básicamente en una de las UE, la 86. Ahí leímos los registros y algunas notas de campo. Pese a que había sido explicitado que registraría todo lo que me fuera posible, algunas mujeres (Elba y María) se sorprendían de que algunos detalles mínimos, sin importancia para ellas, estuvieran presentes. Los análisis e interpretaciones los confronté con una coordinadora zonal en distintas sesiones de trabajo. Esta instancia colectivo-participativa le confieren al diseño cierto carácter colaborativo, en tanto trabajé "con" agentes y no sólo "sobre" los mismos.

Presenté un avance de la investigación, relativo a los modos de relacionarse de niños, jóvenes y adultos entre sí, en una reunión sobre "Discriminación Educativa" (UNSJ-2003). El trabajo tuvo cierta repercusión ya que los asistentes se interesaban por lo que había documentado, por los registros y los análisis, pero fundamentalmente se interesaron por acceder a la descripción de una realidad de la que *"poco se sabe"*. Del encuentro participaba también una educadora del ProPAA y la mujer expresó que mis registros podrían ser los registros de sus propias clases, que con esa realidad ella trabajaba a diario. Esto me permite pensar que al mismo tiempo que he trabajado con aspectos singulares de las UEs, he logrado captar aspectos genéricos de las mismas.

Entiendo las instancias descritas precedentemente como formas de triangulación y validación y en tal sentido podría decir que he avanzado en un proceso de construcción intersubjetiva de conocimientos.

Como no puede ser de otra manera, este trabajo no está exento de apreciaciones valorativas, he focalizado en un sector de la realidad marcado por la marginación y la exclusión social, de ahí que busque interpretar la realidad para transformarla, clara muestra de mi implicancia frente a la realidad estudiada.

## CAPÍTULO 2

### Historia Natural de la Investigación

Entiendo la historia natural de la investigación como una construcción epistemológica en la que el investigador narra cómo ha ido resolviendo los diversos problemas y nudos conceptuales que se le han presentado a lo largo del proceso de investigación.

El relato que intento hacer acá me evoca la lectura de un texto de G. Brousseau<sup>20</sup> en el que contrasta el trabajo del científico, con el del profesor y el del alumno. Respecto del trabajo del científico y del saber constituido, dice el matemático francés, hay formas de presentación del conocimiento que encubren el verdadero funcionamiento de la ciencia ya que borran completamente la historia de los saberes, es decir la sucesión de dificultades y preguntas que han provocado la aparición de conceptos fundamentales, su uso para plantear nuevos problemas, la ingerencia de técnicas y preguntas nacidas de los progresos en otros sectores, el rechazo de algunos puntos de vista encontrados falsos o burdos, y las innumerables discusiones al respecto. Para el autor<sup>21</sup>, el científico no comunica sus resultados tal como los ha hallado sino que les da la forma más general posible; le otorga al saber una forma comunicable, descontextualizada, despersonalizada, atemporal.

En este apartado, en cambio, en el que pretendo recuperar la "cocina de la investigación", la historia de las vueltas y rodeos que he dado hasta llegar a producir este informe, intento hacer una construcción en la que expongo el proceso de elaboración, los problemas y las dudas que se me fueron presentando, las observaciones y los cuestionamientos de mi directora, tanto a nivel teórico como en el "amasado" teoría-empiría y el modo en que los he resuelto hasta llegar a producir este informe que presento a los efectos de su evaluación.

Precisamente porque se trata de una construcción epistemológica en la que relato los aspectos enunciados precedentemente es que entiendo la historia natural como una forma de validación, junto con la vigilancia epistemológica, la triangulación y las instancias de participación en las que he puesto a consideración de agentes del ProPAA los registros y los análisis efectuados.

---

<sup>20</sup> BROUSSEAU, G. (1993) *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Editores I. Dotti, J. Vargas. N° 19/93. Traducción D. Fregona, F. Ortega. Córdoba.

<sup>21</sup> BROUSSEAU, G. (1997) *Los diferentes roles del maestro*. En PARRA y SAIZ (Compiladoras) *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Bs. As. Paidós Educador.

Una de las primeras decisiones que tomé fue revisar las concepciones desde las cuales analizar las prácticas educativas que se desarrollan en el Programa Provincial de Alfabetización de Adultos. Los conceptos de pedagogía, didáctica y alfabetización se constituyeron en ejes de la construcción inicial.

Acá los marcos teórico-metodológicos del equipo de investigación que integro, dirigido por la Prof. Lía Stella Brandi, los de la Cátedra de Didáctica de Niveles I, que estuvo a cargo de la Prof. Olga Lobos, la línea de trabajo del Seminario de Didáctica de la Lengua desarrollada en la Maestría y algunos aportes de los matemáticos franceses, fueron elementos claves en las construcciones iniciales de mis propios marcos referenciales.

En el equipo de investigación al que aludo, inscribimos nuestras prácticas en el marco de la Pedagogía Crítica. Esta corriente analiza los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricamente construidas y sin renunciar al análisis radical de las dinámicas reproductoras, contempla también las resistencias transformadoras en el contexto de las relaciones de poder. Giroux propone una perspectiva emancipatoria en educación y en la actualidad se interesa por el trabajo del conjunto de los trabajadores culturales y no sólo por el de los profesores. En un intento de superación del lenguaje de la crítica propone también el lenguaje de la posibilidad.

En este marco consideramos que la escuela no es sólo un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la resistencia y la creación cultural. Desde esta perspectiva, la escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asignan a las actividades formales, su espacio real permea instituciones y espacios sociales, el trabajo, la política local, las concepciones de mundo de los habitantes, la economía doméstica (Rockwell 1985). Entendemos al conocimiento como una construcción social humana en la que intervienen factores históricos y de poder y la enseñanza como una práctica social compleja cuya centralidad está dada por el trabajo con el conocimiento.

Desde este marco y desde las teorizaciones de los matemáticos franceses hemos trabajado el lugar del conocimiento en escuelas de sectores populares. Luego hemos avanzado sobre aspectos de la cultura institucional y su incidencia en los modos de transposición del conocimiento. Actualmente intentamos recuperar las voces de los chicos y buscamos comprender como significan su experiencia estudiantil en contextos de pobreza urbana.

La perspectiva teórica de la pedagogía crítica, me permite integrar los conceptos de Didáctica, práctica educativas y prácticas de alfabetización, en una articulación teórica inicial.

Desde el punto de vista metodológico, en la introducción de este informe defino el proceso de construcción del conocimiento como un proceso tridimensional y en cada una de las dimensiones doy cuenta y justifico las decisiones que fui tomando, relativas al problema, al proceso de la construcción del objeto, al andamiaje de la investigación, así como los modos de recabar la información y los análisis que he realizado. Esta concepción del proceso metodológico que transversaliza toda la investigación me parece importante en el sentido que supera la metodología circunscripta o reducida a la mera enunciación de las técnicas.

En tal sentido, cuando formulé el diseño de la investigación, explicité que me proponía trabajar con dos lógicas claramente diferenciadas. Antes de avanzar sobre ello, quiero aclarar que uso el concepto de lógicas de investigación<sup>22</sup> en el sentido que lo usa M.T. Sirvent<sup>23</sup>, para referirme a las diferentes maneras de razonar o concebir cómo se conoce el hecho social, cómo se llega a la verdad científica. Para esta autora existen dos lógicas relevantes: cuantitativa o extensiva y cualitativa o intensiva, a las que se pueden agregar la participación y la acción. En el debate de las lógicas, lo que se juega, según Sirvent, son las decisiones y las elecciones que se hacen en el proceso de investigación, sobre los pares lógicos o modos suposicionales, sobre las diferentes concepciones del hecho social (se descubre/ se construye), sobre los diferentes caminos de resolución de la confrontación teoría y empiria (hipotético deductivo/ inducción analítica), sobre los diferentes énfasis en la búsqueda científica (verificación/ generación de teoría, explicación/ comprensión).

En el proceso de resolución de la confrontación teoría y empiria el proceso hipotético deductivo se diferencia claramente de la inducción analítica. Respecto de la parte del trabajo que yo privilegié, el que desarrollo desde una lógica cualitativa, puedo decir que empecé con conceptos generales y fui focalizando el objeto y el problema. A medida que avancé en el trabajo de campo, en un ir y venir entre la teoría y los datos de la

---

<sup>22</sup> Achilli (1994) lo usa en un sentido laxo para referir a la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando. La autora habla de lógicas ortodoxas/disjuntivas y lógicas complejas/dialécticas.

<sup>23</sup> SIRVENT, M.T. (1998 b) Ficha II- Los diferentes modos de operar en investigación social. Cátedra: Investigación Educativa. Mimeo. FFyL. UBA.

experiencia, fui desarrollando categorías y proposiciones que hicieron comprensivos las prácticas en estudio.

Aunque a este tipo de trabajos suele tildárselos de a-teóricos, en realidad lo que varía es el lugar de la teoría. A diferencia de los modelos hipotético - deductivos donde la teoría está "adelante", precede el trabajo de campo y desde ella se formula el sistema de hipótesis a verificar, en los modelos o lógica inductiva uno busca teoría y genera articulaciones conceptuales que permitan comprender las prácticas sociales en estudio. Al interesarme en generar teoría, privilegié el contexto de descubrimiento sobre el de verificación.

Respecto de generar teoría, aunque significaba y sigo significando la tarea de generar teoría como compleja y ambiciosa, tenía ciertos prejuicios para adoptar este modelo en el sentido de decir que yo iba a generar teoría. La lectura de Glaser y Strauss (1967) y Goetz y LeCompte (1984: 60) me ayudaron a resolver esta preocupación en el sentido de generar teoría a partir de los datos. Entendí entonces que conceptualizar, describir relaciones es un nivel de teoría y que "en las ciencias sociales suelen distinguirse tres niveles de teoría: las grandes teorías, las de alcance intermedio y las teorías sustantivas". Y aunque los tres niveles teóricos pueden considerarse dispuestos jerárquicamente, también sería posible ubicar teorías en los intersticios.

A mí básicamente me interesaba *comprender* en lugar de *explicar*. Compartía la idea de la diversidad de objetos de conocimientos y que los objetos del mundo humano y social tienen una especificidad propia. Tenía que aclarar para mí, que significaba comprender y como jugaban en este proceso mis propios sentidos.

La lectura de Sirvent (1998 b) me llevó a Mardones y Ursúa (1983) y a revisar la antigua disputa que se juega en el campo de las ciencias humanas y sociales. Algunos de esos temas habían sido abordados en el Seminario de Epistemología desarrollado por el Prof. Castorina en el contexto de la Maestría. Para los citados autores no hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas, sociales acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde su aparición, en el siglo XIX, momento histórico en que el mundo social se vuelve problemático, se ha desatado una polémica sobre su cientificidad, la que se extiende hasta nuestros días.

Existen dos tradiciones<sup>24</sup> diferentes acerca de las condiciones que tiene que satisfacer una explicación que se quiera denominar científica. Ambas tienen sus raíces y representantes en el mundo griego. La tradición aristotélica pone el acento en las explicaciones teleológicas, y la tradición galileana, propia de las ciencias modernas, mira al universo como un flujo de acontecimientos que se sucede según leyes. Estas dos tradiciones y sus respectivos puntos de vista desencadenan la disputa: “explicación causal” versus “explicación teleológica” o comprensión.

De acuerdo a Apel, citado por Mardones y Ursúa, se pueden distinguir tres fases de la controversia: a) La polémica explícita de la filosofía de las ciencias sociales: el positivismo decimonónico frente a la hermenéutica; b) la fase del racionalismo crítico frente a la teoría crítica y c) la fase de la intención frente a la explicación o diversos juegos del lenguaje frente al modelo nomológico-deductivo.

Si bien no corresponde acá dar cuenta de estas largas discusiones, me resultó de sumo interés encontrar en el texto pormenores de la disputa y localizar los contextos socio-históricos en los que emergen determinados aspectos y categorías que entran en el debate.

En una época solía denominarse hermenéutica a la tradición aristotélica, atendiendo a algunos de sus rasgos más característicos. Lo que unificó a todos esos pensadores, filósofos, historiadores, científicos y sociólogos alemanes, fue su oposición a la filosofía positivista, el rechazo al monismo metodológico, a la física matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica, el rechazo al afán predictivo y causalista y la reducción de la razón o la razón instrumental.

El descubrimiento de los hermeneutas desde Droysen, siempre siguiendo a Mardones y Ursúa, es que la manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación o expresión de lo interno en cuanto se retrotrae a lo interior. El ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda la expresión humana sensible refleja su interioridad. No captar en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderla. Este autor fue el primero que

---

<sup>24</sup> Castorina (1989 21-22) refiere a esta categoría epistemológica y cita a Laudan para quién las “tradiciones de investigación” consisten en una serie de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de un dominio, así como acerca de la metodología utilizada para indagar los problemas. Cada tradición se vincula con una serie de teorías específicas sobre un dominio que se establece con ayuda de procedimientos metodológicos. Al interior de una tradición se admiten líneas teóricas diferentes. Las tradiciones de investigación contienen también prohibiciones precisas. Normalmente los aspectos ontológicos y metodológicos están fuertemente imbricados, los métodos de indagación son adecuados a los objetos de indagación.

utilizó la distinción entre explicación y comprensión con intención de fundamentar el método de la historia. Desde entonces el término "comprender" viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas. El contenido del término comprensión varía y tiene diferentes énfasis según los autores.

Para Simmel y Dilthey, comprensión tiene resonancia psicológica, es una forma de empatía o identificación afectiva mental que reactualiza la atmósfera espiritual. Dilthey acentúa además la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico. Se da una unidad subjetiva-objetiva que permite la comprensión desde adentro de los fenómenos histórico sociales humanos. En la lectura del texto encuentro de donde surge la categorización de ciencias nomotéticas e ideográficas (Windelband).

Weber va a insistir en la comprensión como método característico de las ciencias cuyos objetos presenten una relación de valor que hace que los mismos sean relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales. El investigador llega a la comprensión porque comparte con el objeto los valores que atribuyen significado.

La segunda fase de la polémica se da entre el racionalismo crítico y la teoría crítica. K. Popper, crítico del círculo de Viena pero situado en la corriente positivista, empieza a prestar atención a la problemática de las ciencias sociales pero sus planteamientos siguen en la línea positivista-galileana. Se avivaron las antiguas controversias positivismo-antipositivismo a mediados del siglo.

Durante las dos guerras se fundó en Alemania un instituto de investigación social anexo a la Universidad de Frankfurt. Su pretensión fue analizar la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilitara a la razón emancipadora, las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional. Esta teoría se contraponen desde sus orígenes a la tradición positivista.

Los conceptos de la teoría crítica me parecen importantes en el sentido de que no hay una captación directa de lo empírico, está mediado por la sociedad y por el momento histórico en que vive. La teoría crítica no niega la observación, pero sí su primacía como fuente de conocimiento. Tampoco rechaza la necesidad de atender a los hechos, pero se niega a elevarlos a la categoría de realidad por antonomasia. No se puede desvincular la lógica de la ciencia, el funcionamiento conceptual, del contexto socio político económico

donde se asienta. Para esta línea, los factores existenciales y sociales penetran hasta la estructura misma del conocimiento.

La posición de Adorno respecto de las ciencias sociales, en cuyo principio están las contradicciones sociales y el interés que las impulsa, la supresión de las injusticias sociales, es lo que a mi me mueve en el campo de las ciencias humanas y sociales. Para este autor, la raíz fundamental del método científico es la razón crítica. La sociedad, en razón de su estructura, es algo objetivo y subjetivo. Si la crítica no se convierte en crítica de la sociedad sus conceptos no son verdaderos. El interés que impulsa las ciencias sociales es el interés emancipador, el interés por la supresión de las injusticias sociales.

La teoría crítica ha tenido sus réplicas y la discusión continúa. La segunda generación de la escuela de Frankfurt ha introducido las correcciones que consideró necesarias y significativas para una auténtica explicación de las ciencias sociales y humanas: el análisis de los intereses que rigen el conocimiento. Habermas distingue entre el interés que dirige el conocimiento de la naturaleza (ciencias naturales) que está orientado fundamentalmente al control y dominio de la misma, el interés práctico de las ciencias que tratan de que se establezca una buena comunicación entre los dialogantes (ciencias histórico hermenéuticas), el interés emancipatorio que orienta las ciencias sistemáticas de la acción o ciencias sociales. Cada uno de estos intereses especifica unas reglas lógico-metodológicas.

Ninguno de los marcos metodológicos puede alzarse con pretensiones de autonomía total y absoluta. La ciencia para la segunda generación de Frankfurt tiene por finalidad servir a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas.

Para cerrar este tema y siempre siguiendo a Mardones y Ursúa, me parece importante referir a las conclusiones a las que arriban: podríamos decir que en el ámbito de las ciencias humanas y sociales todavía no se ha llegado a obtener un consenso acerca de la fundamentación científica. Hay varias teorías de la ciencia o epistemologías en pugna que simplificando mucho se podrían reducir en proponer un modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales (positivismo) o un modelo diferente donde se acentúa la peculiaridad del objeto socio- histórico, psicológico y el modo de aproximación a él (hermenéutica, fenomenología, dialéctica, lingüística).

Hay en nuestros días destacados representantes con matices propios. Entre las alternativas antipositivistas se sostienen posturas no compaginables. Las diferencias no son

sólo metodológicas sino de concepción de sociedad, de hombre y de historia. Quizás sea un hallazgo ya alcanzado el rechazo de los exclusivismos. La explicación científica ni es sólo causalista, ni sólo teleológica o hermenéutica. El postulado de la complementariedad se va abriendo paso transitando desde un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas.

Hasta aquí el recorrido que hice por conceptos que consideré básicos desde el punto de vista epistemológico, retomo ahora mi relato. La revisión histórica de la situación y su análisis me han permitido fundamentar ciertos aspectos del trabajo: considero que los hechos sociales se construyen, conocer los hechos sociales es conocer los significados que los actores le atribuyen a los mismos. El interés central está en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador.

Si en cambio se concibe la realidad social como algo dado, independiente de los sujetos que lo investigan, el investigador debería separarse de lo investigado, no implicarse afectivamente con el mismo. En este caso, se asimilan los hechos sociales a los hechos naturales con leyes de funcionamiento propias que los gobiernan, más allá del tiempo y del espacio. Desde esta perspectiva, el investigador debe constatar la presencia de la verdad en el objeto y extraerla.

Porque considero que el conocimiento no es aséptico ni neutro y como investigadora no he estado al margen del proceso de construcción, me resultó importante diferenciar entre "objetividad" o "conocimiento objetivo" y "proceso de objetivación". Considerar la objetividad del conocimiento es propio del pensamiento positivista. Yo me ubico en una perspectiva interpretativa y crítica y considero que los hechos sociales están mediados por la cultura, y por lo tanto, no es posible abordarlos al modo de los fenómenos naturales.

En el proceso de objetivación o constitución de un sector de la realidad en objeto de conocimiento, es necesario controlar la implicancia evitando los sesgos en la construcción del conocimiento, cuestión que está estrechamente vinculada con la vigilancia epistemológica, esto es, la necesaria coherencia entre problema y metodología a lo largo del proceso de construcción.

En el proyecto original me propuse trabajar, por una parte, con una lógica de corte cuantitativo, por cuanto lo que buscaba era hacer un diagnóstico del estado de la situación de la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia. "Barrer" estadísticamente la

provincia para llegar a generar información actualizada, relevante respecto de la demanda potencial y efectiva y la oferta de educación básica de adultos, datos relativos a matrícula. Pensaba recabar esta información en dependencias de la Dirección de Educación de Adultos, en la Dirección de Estadística de la provincia, de los datos censales, de los informes de los coordinadores pedagógicos.

Por otra parte, me propuse seguir una lógica cualitativa de trabajo y así profundizar en los modos particulares de las prácticas cotidianas, describir e interpretar las lógicas de dichas prácticas en los centros educativos de adultos y llegar a combinar ambas lógicas de investigación dado que, por un lado, hacía un corte transversal, una especie de cuadro de la situación y por otro profundizaba en casos y modos particulares.

En el diseño del proyecto anuncio que las preguntas iniciales son amplias para disponer de márgenes flexibles para explorar el fenómeno con la mayor libertad posible, de modo de poder hacer sucesivas focalizaciones a medida que avanza en la investigación.

Dado que ya había definido que trabajaría en unidades educativas del Programa Provincial de Alfabetización, me sumergí en el campo y me centraba en los registros de las prácticas cotidianas. Estaba empeñada en una lógica cualitativa, dado que ella me permitiría acceder a ciertos aspectos del fenómeno, a comprender algunas maneras particulares que los agentes construyen en las unidades educativas, referente empírico de la investigación. A medida que realizaba las observaciones y los registros y leía y releía las notas de campo trataba de definir en qué aspecto de las prácticas iba a focalizar.

Edelstein había hecho análisis interesantes sobre las prácticas docentes, sobre las prácticas de enseñanza y ese enfoque que recupera los aportes socioantropológicos me parecía potente, por otra parte, era afín y estaba estrechamente relacionada con la línea de trabajo del equipo que integro en la UNSJ y dirige la profesora Brandi.

En el marco teórico del diseño del proyecto había apelado a los conceptos de prácticas y sentido práctico y había revisado los usos que Edelstein hacía de esas categorías. La citada autora recoge los aportes de P. Bourdieu.

Habían distintos aspectos de las unidades educativas y sus agentes que me seducían y llamaban la atención. Por tratarse de educación básica de jóvenes y adultos y hacer el trabajo de campo en el Programa de Alfabetización, consideré que iba a focalizar en la manera en que son introducidos a la lengua escrita quienes asisten al citado programa provincial. Por tratarse de un Programa Provincial de Alfabetización, la alfabetización aparece como la tarea sustantiva y es un elemento clave en la educación de adultos.

Para hacer los análisis de dichas prácticas apelé a los aportes de E. Ferreiro. Los venía estudiando desde hacía algún tiempo y en la Maestría son desarrollados en el Seminario de Didáctica de la Lengua a cargo de las profesoras Lerner y Kaufinan.

Me interesé en comprender aquello que los agentes del programa hacen y dicen respecto de la lectura y la escritura. Esas prácticas en torno a la lecto-escritura me permitirían analizar las lógicas en que se sustentaban y los supuestos que estaban operando.

La lectura y la relectura de los registros me permitió definir las unidades de sentido, es decir, los segmentos de los registros que tienen o parecen tener un significado particular, en relación con los procesos de adquisición de la lecto-escritura. Extraje y presenté cronológicamente todos los segmentos didácticos en que se daban prácticas de alfabetización inicial, tal como se habían ido sucediendo en los registros.

Mi directora me cuestionaba la falta de algún criterio o eje para organizar el análisis del material empírico. A propósito de ello y como habían instancias en que la educadora procedía de manera individualizada y otras en que trabajaba con el grupo en su conjunto, decidí presentarlas en términos de “prácticas individualizadas” o “casos” (Rosa, Marta, Cristian, Samuel, Cecilia) y “prácticas grupales”, a partir de allí, analizo la manera en que la educadora trabaja con el conjunto de alumnos en su totalidad.

Era interesante advertir como cada uno, educadora y educandos, hacían y decían desde su lugar particular, dando por supuesto que el otro entendía exactamente lo mismo y, sin embargo, el resultado era una especie de diálogo de sordos: Operaba en la educadora una concepción lineal del aprendizaje, diría una concepción asociacionista, como si a un determinado estímulo, correspondiera una determinada respuesta, cosa que no sucedía tal como se podía constatar en las respuestas de niños, jóvenes y adultos. Cada uno de los sujetos interpretaba la información de acuerdo a los esquemas conceptuales de que disponía, de sus propios marcos de referencia. Se estaba muy lejos de un proceso lineal, de estímulo-respuesta, que por momentos la educadora intentaba promover.

Me interesé entonces, en “el sentido práctico” de las educadoras. Las lecturas que tenía en ese momento eran algunos de los primeros trabajos de P.Bourdieu y Passeron<sup>25</sup>. El trabajo de G.Edelstein y A.Coria (op.cit.) me llevó a la lectura de A.Gutiérrez (1997), era

---

<sup>25</sup> Me refiero específicamente a: Los estudiantes y la cultura. (1969) Barcelona. Ed. Labor. En distintas oportunidades había iniciado la lectura de: La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona. 1981 y sólo había podido leer las introducciones de la edición castellana (M.

una manera accesible de aproximarme a Bourdieu. Ya había visto el uso que hacían de esta categoría Edelstein y Coria y de alguna manera las tomaba como referente para analizar como operaba esta categoría en mi referente empírico.

Cuando fichaba las maneras en que los educandos son introducidos a la lengua escrita y seleccionaba las unidades de sentido o segmentos didácticos en los que aparecían esas prácticas, me llamaban especialmente la atención ciertas conductas que aparecían en los registros. Desde mi perspectiva, se trataba de conductas poco comunes en ámbitos educativos ante la presencia de una maestra o educadora. Me interesé por ellas en la medida en que interferían con el trabajo propuesto por la educadora y porque rompían con la norma establecida. Eran prácticas particulares que adquirían fuerza en distintas ocasiones.

Nuevamente procedo de la manera como lo había hecho con las prácticas de alfabetización: extraje de los registros todas las unidades de sentido en que esas conductas aparecían y las ordené cronológicamente. Sobre la base de ese orden las describí e intenté establecer relaciones. Para el análisis de esas conductas "poco comunes" apelé a M. Foucault y en particular a una de sus obras, "Vigilar y castigar", donde se ocupa de las disciplinas de modo específico.

Acá se me produce un nudo conceptual que significó tal vez el momento de máxima alteración en el proceso, nudo conceptual cuya resolución me demandó cierto esfuerzo. Se me plantearon dos cuestiones importantes: La idea de ciencia humana que plantea Foucault en ese texto, estaba lejos de la posibilidad emancipatoria que yo le atribuyo. Me preguntaba si era posible articular P. Bourdieu y M. Foucault. Me preocupaba que sus construcciones teóricas fueran consistentes epistemológicamente y no estaba dispuesta a renunciar a ninguna de esas herramientas teóricas sin antes intentar articularlas. Resonaba en mí la idea de incommensurabilidad de T. Khun, pero no me parecía correcto tratar teorías sociales como compartimentos estancos. Miré otros autores y vi como lo habían hecho. En uno de sus trabajos, Dussel y Caruso<sup>26</sup> se centran en el campo educativo y realizan un análisis genealógico del aula (Foucault), la materialidad y la comunicabilidad. La idea de campo en uso la toman de Bourdieu.

---

Subirats) e italiana (Bechellone) y el Prólogo. Poco había podido avanzar sobre el propio texto, la violencia se hacía sentir al punto de abandonar en el intento.

<sup>26</sup> DUSSEL, I. y CARUSSO (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Bs. As. Argentina. Santillana. Saberes Clave para Educadores.

En el caso de Edelstein y Coria (op cit), usan las categorías de sentido práctico, campo y habitus y si bien no encontré referencia explícita a Foucault, entiendo que la concepción de poder que usan, en el texto de referencia era, desde mi perspectiva, afín a ese pensador francés.

Avancé en mi propósito de dar cuenta del sentido práctico de las educadoras y por momentos introducía alguna idea de Foucault. Había enumerado cada una de las unidades de sentido y para referirme a ellas apelaba a la numeración. Acá nuevamente mi directora de tesis me señala la necesidad de encontrar un eje o criterio que estructure el análisis y la presentación. Encuentro en las operaciones propias del poder disciplinario que describe Foucault, excelentes herramientas conceptuales para dar cuenta de la lógica de las prácticas y del sentido práctico. El sentido práctico de las educadoras tiene que ver con lo que ellas han internalizado en sus propios recorridos en el sistema educativo, es lo social que se les ha hecho cuerpo. Las educadoras operan en las UEs al modo escolar: homogeneizando, componiendo las fuerzas, ejercitando, recompensando, sancionando, disciplinando.

Al reorganizar el capítulo sobre el disciplinamiento, que es uno de los que más esfuerzo me demandó, mi directora me mostró un aspecto débil en mis argumentaciones. Siguiendo un trabajo de E. Achilli (1996) sobre diversidad socioeducativa en contextos de pobreza urbana, postulo que entre el ámbito escolar y el ámbito familiar podría estar produciéndose un desplazamiento y penetración de situaciones propias de cada uno de estos ámbitos. Esto es, que conformaciones culturales diferentes podrían estar asimilándose en una suerte de proceso mimético y que los chicos, niños y jóvenes, podrían estar portándose en las UEs. como lo hacen en sus casas y que habrían condiciones que podrían estar coadyuvando para ello: Los lugares donde funcionaban las UEs., los vínculos familiares entre educandos, condiciones muy distantes de un ámbito escolar convencional. Y explico esas conductas valiéndome de las categorías de habitus y el efecto "Don Quijote" de Bourdieu que tomo del libro de A. Gutiérrez (op cit: 25). Vínculo, entonces, los habitus a sus historias de vida, a la historicidad de los agentes, muestro que esos niños y jóvenes provienen de un determinado sector social que nunca tuvo acceso a la escuela y por ello, al estar accediendo a la escolarización se comportaban de una manera diferente a la que convencionalmente se da, a la esperada.

Mi directora señala que esas "conductas poco frecuentes" se dan en los niños y jóvenes y no en los adultos provenientes del mismo medio que, en cambio, las desapruban y censuran. Esto me lleva a repensar mis argumentaciones e incluir una nueva "vuelta de

tuera". Ahí advierto que el campo social no es homogéneo y me pongo a analizar qué "posiciones" ocupaban en el campo y cuál era el "capital" que manejaban. El hecho que Rosa, Marta y otra mujer también llamada Marta, provinieran del mismo medio social, no significaba que ocuparan las mismas posiciones en el espacio social, ni que dispusieran del mismo capital (estructura y volumen) económico, cultural, social, simbólico. Esto me permitía explicar las diferencias.

A esta altura del trabajo consideraba que había reunido un abundante material empírico, datos de diferente significación, que se hacían comprensibles en función del conjunto de la información, quería dar cuenta de ello y todavía no encontraba la manera.

Tiempo atrás había leído un trabajo clásico de E. Rockwell (1989), en el que menciona la "reconstrucción" como una de las operaciones que intervienen en el análisis, operación que asimila al trabajo del arqueólogo. Consideré entonces los datos recogidos como elementos o piezas sueltas, y comencé la tarea de reconstrucción articulando prácticas y situaciones relevantes, cosas dichas, incidentes etc., que dieran cuenta de la trama de la cultura institucional de las UEs.

Para elaborar el capítulo sobre la cultura institucional, busqué pautas o ejes que me permitieran organizar la información recogida. Básicamente usé bibliografía de dos autoras argentinas, L. Fernández (1996) y G. Frigerio (1993), una de ellas había estado a cargo de uno de los seminarios de la Maestría en Didáctica. De esas lecturas surge la categorización sobre la información analizada según se trate de políticas, condiciones, prácticas y representaciones. Este capítulo me demandó cierto esfuerzo.

Tenia armados dos capítulos de la investigación ("La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA" y "El disciplinamiento en las UEs de alfabetización") y un tercero estaba avanzado ("Un acercamiento a la trama de la cultura institucional de las unidades educativas"), que representaban buena parte de los objetivos que me había propuesto. También había escrito sobre los "Aspectos estructurales formales de la educación de adultos" y sobre "Los espacios desde una perspectiva material y simbólica". Ambos apartados tenían por objeto situar al lector. Si bien el espacio es uno de los componentes constitutivos de las instituciones educativas, consideré que si abordaba ese componente, correspondía que diera cuenta también de otros elementos estructurantes, tales como tiempo y grupos.

Por otro parte, si bien había llegado a cuestiones importantes respecto de la representación simbólica del espacio, tenía que buscar la manera más adecuada para dar

cuenta de ello. Decidí entonces fusionar ambos apartados en un solo capítulo en el que diferencio dos partes: a) Los aspectos estructurales formales, y allí doy cuenta de la organización provincial de la educación de adultos, las formas que adquiere, los aspectos normativos y avanzo en el análisis de datos censales y b) Las unidades educativas observadas y ahí hago una descripción, muy pegada a los datos, de los espacios, los tiempos y los grupos. En la primera parte de ese capítulo incluyo los aspectos que hacían al diagnóstico de la situación.

Al privilegiar la lógica cualitativa, reduje los análisis cuantitativos a la descripción de unas pocas variables, todas, como correspondía, vinculadas a la educación básica de jóvenes y adultos. Por momentos me cuestionaba si los análisis que hacía, las relaciones que entablaba con las variables seleccionadas, constituían una tarea de investigación o simplemente estaba sistematizando datos. Al respecto puede ver con mayor claridad que los datos no hablan por sí mismos, el investigador los selecciona y los hace hablar en función del proceso de construcción del objeto y de los propios marcos referenciales.

Creo que mis dudas fueron el resultado de haber optado por sumergirme en el campo con compromisos teóricos definidos pero abiertos y no haber procedido como habitualmente se procede desde la lógica cuantitativa. Es decir, a partir de un sistema teórico estructurado, desarrollar hipótesis y definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y aplicarlos empíricamente al conjunto de datos (Sirvent 1998 b). No me había propuesto verificar ninguna teoría. De hecho, cronológicamente, el análisis cuantitativo es la última parte de la investigación que encaré y aunque en algunos momentos pensé dejarla de lado, no desistí de esta parte del trabajo, porque entiendo que no sólo es compatible sino también complementaria del conocimiento generado, a partir de la estrategia cualitativa.

El hecho de privilegiar esta última lógica de investigación es lo que me ha llevado a decir en el primer capítulo que si bien el conocimiento construido guarda estrecha relación con los objetivos que me propuse, no desarrollo todos con el mismo nivel de profundidad.

Las innumerables lecturas y relecturas del material tanto teórico como empírico me permitieron profundizar en los análisis. Durante el proceso de análisis, las preguntas, dudas, sugerencias o señalamientos de mi directora me quedaban dando vueltas en la cabeza. Generalmente dejaba el capítulo por un tiempo y me ocupaba de otra cosa. Cuando lo retomaba, advertía que podía y tenía que seguir profundizando. La única manera que encontré de resolver las mesetas y las dudas fue estudiando. Me refugiaba en la lectura,

por momentos era del material empírico, por momentos de la bibliografía. Desde los primeros escritos hasta lo que presento, hubieron innumerables borradores intermedios

Un trabajo interesante y de cierto grado de dificultad que hice ya sobre el final, fue armar los índices de cada capítulo. Como los índices suelen dar cuenta de las estructuras lógicas o de las redes conceptuales construidas, me vi obligada en algunos casos a hacer cambios, tanto de forma como de contenido. Creo que en cada uno de ellos he logrado hacer una anticipación de contenidos que refleja la lógica de los análisis y la malla conceptual elaborada.

En "A modo de cierre", rescato ideas de cada uno de los capítulos elaborados. He intentado captar tanto aspectos singulares como genéricos de la vida cotidiana en las unidades educativas del ProPAA. He documentado y analizado en mi tesis, prácticas cotidianas y modos particulares de hacer las UEs que remiten a una trama institucional y sociocultural más amplia que las contiene. Se trata de tramas de sentidos singulares que sin embargo aluden a un todo. En tal sentido entiendo que el material producido constituye un aporte a la hora de comprender prácticas de alfabetización en otros contextos.

En ningún momento he buscado generalizar el conocimiento construido, en tal sentido considero oportuno hacer una referencia respecto de la relación que advierto entre lo singular y lo genérico. Como dice S. Duschatzky (2001): "Dado que una escuela puede hacerse de muchas maneras y dado que esas maneras pueden permitir pensar a muchas escuelas, las diferencias son sustantivas". Este trabajo da cuenta de un refajo de la vida cotidiana en las Unidades Educativas de Alfabetización en la provincia que, sin embargo, alude al todo. Podría decir, como suelen decir los investigadores interpretativos, "en lugar de generalizar lo particular, particularizo la generalidad" o también, utilizando una expresión de Stella Brandi, "es sólo una hebra que remite a una intrincada urdimbre social".

Una tarea que dilaté en el tiempo, fue presentar a los agentes del ProPAA el trabajo realizado. Me preocupaba confrontar mis análisis con ellos. Si bien creo que todo lo que he escrito lo he pensado y fundado desde mis posibilidades, mis esquemas de conocimientos, mis perspectivas, valores, compromisos, lejos de juicio discriminatorios, temía que los actores se resistieran a dejar expuestos determinados aspectos, que no lográramos acuerdos, que se molestaran. Me preocupaba que se sintieran agredidas, perseguidas o amenazadas. A la vez pensaba que si en los registros quedaba plasmada buena parte de la

vida cotidiana de las UEs. era comprensible que hubiera aspectos que no les agradaran o que preferirían que no quedaran documentados.

De hecho, cuando fui a mostrar el trabajo, cambié algunos términos que podían resultar incómodos para los actores involucrados, aunque prevaleció mi intención de preservar los sentidos. Recuerdo que en un momento había hablado de "la cuota de perversión que el Programa encubría" y preferí referirme a ello como "la cuota de arbitrariedad que el Programa encubría".

Empecé entonces, la tarea de "confirmación de los participantes"<sup>27</sup> con la coordinadora pedagógica que me facilitó el acceso al Programa. Sus reacciones fueron variadas y complejas. Grosso modo, puedo decir que algunos aspectos eran compartidos (el análisis de las prácticas de alfabetización), otros cuestionados (las que llamo prácticas de disciplinamiento) y otros completados y complementados (los aspectos estructurales formales y la cultura institucional). Por momentos le preocupaba que alguna información fuera a incomodar o a indisponer a los agentes ante las autoridades ministeriales, aunque estaba claro que ese no era mi interés.

De esta etapa lo más interesante para mí fueron los cuestionamientos de esa coordinadora. Ella me preguntaba por qué hacíamos análisis distintos si habíamos observado las mismas prácticas. Le inquietaba que yo no pudiera ver otras cosas, hacer "otras lecturas" de los registros. La respuesta, desde mi perspectiva como investigadora, es que recortamos objetos distintos. Aunque mirábamos el mismo referente empírico, al focalizar en aspectos diferentes y con distintas herramientas teóricas, los objetos que construíamos eran distintos. También ocupábamos posiciones diferentes, ella como coordinadora pedagógica era agente del programa, y yo como investigadora había constituido en objeto de conocimiento la vida cotidiana de las UEs del programa.

La tensión entre su perspectiva como actor y mi propia perspectiva como investigadora me permitió comprender "desde adentro" el proceso de construcción intersubjetiva del conocimiento en la estrategia cualitativa.

En todo momento intenté mostrar la complejidad de los fenómenos y dar cuenta de que no son lineales, ni unidireccionales. Me ocupé de mostrar no sólo las recurrencias, también busqué los contracjemplos. En el capítulo sobre alfabetización, por ejemplo,

---

<sup>27</sup> Carr y Kemmis (1988: 106) aluden a la "confirmación de los participantes" como un tipo de "negociación" entre observador y observados como un requisito indispensable para juzgar verdadera la interpretación [...] y señalan la necesidad de "la explicación interpretativa pueda ser comunicada al agente y se corresponda con la versión de éste el conocimiento que se construye".

destaco la pasividad de Rosa pero también su actividad, y en el caso de Marta doy cuenta tanto de su obediencia como de sus resistencias. De la misma forma documento prácticas de lectura centradas en el descifrado y el deletreo que contrapongo con prácticas de lectura centradas en la interacción y la anticipación. Otro tanto sucede con los educandos que llegan tarde y se van temprano y educandos que no sólo son puntuales en llegar y no quieren irse de la UE, sino que además, buscan motivos para asistir y permanecer en la UE. fuera de los horarios asignados. Registro también situaciones en las que niños y jóvenes transgreden la norma, y otras en las que se ajustan a ella, chicos que son conscientes de la transgresión y que lo mismo lo hacen Finalmente observo adultos que aceptan el orden establecido y adultos que buscan y sueñan un mundo mejor.

Insisto, este trabajo no está exento de asepsia valorativa, he focalizado en un sector de la realidad marcado por la marginación y la exclusión y como ya dije, al citar a Adorno, al principio de las ciencias sociales están las contradicciones sociales. Me mueve interpretar la realidad social porque me violentan las injusticias sociales, de ahí el interés en conocerla para transformarla, por eso hablo de la implicancia del investigador frente a la realidad estudiada.

## CAPÍTULO 3

### La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el ámbito provincial

*"Los factores soci-económicos no son los únicos que contribuyen al fracaso de la alfabetización inicial. Hay que analizar lo que acontece al interior de la escuela para intentar comprender los mecanismos institucionales y presuposiciones conceptuales que impiden que los niños tengan acceso a la lengua escrita"*  
Ferreiro (1997: 192)

#### 1. Introducción

A fin de situar al lector y aproximarle al referente empírico que me he propuesto analizar, las Unidades Educativas del Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA), he organizado este capítulo introductorio en dos partes.

En la primera parte describo los aspectos estructurales formales de la propuesta oficial de la Educación de Adultos en la Provincia, tanto de la llamada educación formal como no formal. Enuncio ambas y focalizo en una de las formas que adquiere la educación no formal: el ProPAA, dado que allí realicé el trabajo de campo. Hago una caracterización general del mismo y una aproximación a su implementación. Todo esta parte la he escrito sobre la base de entrevistas mantenidas con funcionarias del Área de Educación de Adultos, coordinadoras pedagógicas y con documentación que me fue facilitada en el Ministerio de Educación de la Provincia en Febrero del 2003. También me ocupé de los aspectos normativos y realicé una muy breve referencia histórica para dar cuenta del estado actual de la propuesta. Luego, hago un análisis cuantitativo de la situación de la educación básica de jóvenes y adultos sobre la base de datos tomados del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares 2001. Para ello he considerado las siguientes variables: condición de alfabetización, de asistencia escolar, nivel de instrucción alcanzado y último grado aprobado de la escolaridad primaria, todas ellas en relación con los grupos de edades.

En la segunda parte, me aproximo al mundo cotidiano de las Unidades Educativas (UEs) observadas y describo en un primer nivel, es decir, en una descripción muy pegada a los datos, al decir de V. Edwards<sup>28</sup>, algunos de sus componentes constitutivos básicos<sup>29</sup>, los

<sup>28</sup> ASSEL, J.; EDWARDS, V.; LÓPEZ, G. (1992) Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. (PIIE) Santiago de Chile.

<sup>29</sup> Fernández, L (1996:46) llama componentes constitutivos básicos a aquellos sin los cuales un establecimiento educativo no puede tener origen. Concretamente alude a las interacciones entre el espacio material con sus instalaciones y equipamientos, al conjunto de personas, al proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en el currículo, a la tarea global que vehiculiza el logro de

espacios, los tiempos y los grupos, de las UE 84 y 86 del ProPAA y los distintos subgrupos que he denominado: "A", "B", "C" y "D", a los efectos de que sean identificados. Explicito también el criterio que he seguido para ello. A estos componentes básicos luego los retomo en el capítulo sobre cultura institucional, para mostrar como juegan en la trama de esa cultura particular.

Analizo, en una primera aproximación, aspectos relevantes de la vida cotidiana en las UEs, sin perder de vista las condiciones contextuales y el movimiento histórico social del que las unidades educativas del programa y sus agentes forman parte. Además, y a modo de soporte gráfico, incluyo fotos de la UE 84, subgrupo "C" y "D" y del subgrupo "B" de la UE 86<sup>30</sup>.

## **2. Aspectos estructurales formales de la Educación de Adultos**

### **2.1. La Dirección de Educación de Adultos.**

Conforme al organigrama consultado<sup>31</sup>, dependiendo del Ministerio de Educación de la Provincia se encuentra la Dirección de Educación de Adultos (DEA). Dicha Dirección está organizada en dos Áreas: Administrativa y Pedagógica.

### **2.2. La Propuesta Educativa para Adultos. Criterios de formulación<sup>32</sup>**

La DEA organiza la propuesta educativa para el sector de la siguiente manera:

- Escuelas Nocturnas Primarias y UEPAS (Unidades Educativas para Adultos): EGB 1 y 2.
- Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA)
- Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

Otra forma de presentar la propuesta para Adultos por parte de la misma DEA es:

- Educación Formal
- Educación No Formal

La Educación Formal comprende:

- Educación Primaria (presencial y semi presencial -a distancia-): Escuelas Nocturnas y UEPAS

---

los fines y sufre algunas formas de división del trabajo, a los sistemas de organización que regulan las interacciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

<sup>30</sup> Del subgrupo "A", con el primero que trabajé, no hice ese tipo de registro, única razón de su no inclusión.

<sup>31</sup> Organigrama suministrado por la DEA. Se puede consultar en el Anexo.

<sup>32</sup> Nótese que en este apartado por momentos hablé de Educación Primaria y por momentos de la EGB. Distintos agentes del ministerio refieren a la situación como de transición, por cuanto el sector, a la fecha del relevamiento, no implementó la Ley Federal de Educación

- Nivel Medio (presencial y semi presencial) CENS.

La Educación No Formal comprende:

- Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA) que está constituido por:
- Unidades Educativas presenciales (UE).
- Centros de Apoyo Pedagógico semi presenciales (CAP<sup>33</sup>- terminalidad primaria para adultos, Proyecto 6 del Plan Social Educativo).
- Faros (Convenio con el Rotary Club Internacional para la enseñanza de la alfabetización inicial y el cálculo).

La diferenciación que funcionarios del Ministerio establecen entre las propuestas formales y no formales está vinculada a los espacios y los tiempos. Mientras las propuestas formales disponen de un ámbito o espacio físico determinado (escuelas o anexos) y se organizan en grados y niveles, con calendario y horarios fijos; las propuestas no formales se caracterizan por la flexibilidad tanto en espacios como en tiempos.

### 2.3.El Programa Provincial de Alfabetización de Adultos

#### Características y destinatarios<sup>34</sup>

El ProPAA se originó para responder a la necesidad de extender las oportunidades educativas a personas que no pudieron acceder o concluir el nivel de educación primaria obligatoria, por las razones que fuere. Más precisamente el programa está destinado a todos los "ciudadanos"<sup>35</sup>, mayores de 14 años que no hayan asistido o que no hayan terminado la escuela primaria. Surge para atender a la "población económicamente activa". Esta última denominación la usan para referirse no sólo a quienes producen bienes y servicios cuantificables económicamente o trabajan con retribución salarial, sino a quienes por sus edades conforman una familia, atienden la crianza de niños, participan en organizaciones barriales, en ONG, etc., y pueden sostenerse a sí mismos como así también, a su entorno más cercano.

<sup>33</sup> En los CAP el educando debe realizar el recorrido de 13 cuadernillos de las distintas áreas curriculares con contenidos de 6º y 7º grado para poder acreditar la terminalidad, el certificado de 7º grado.

<sup>34</sup> Nótese que en la escritura de la primera parte de este capítulo uso en varias ocasiones los términos "alumnos" y "maestras", dado que en muchas oportunidades así los refieren en el ministerio. Las coordinadoras pedagógicas del ProPAA y educadoras se refieren a los mismos como "educadores" y "educandos", aunque ocasionalmente se filtra el uso de los términos "maestras" y "alumnos". Para ellas, se trata no sólo de una diferencia terminológica sino de tipo conceptual, vinculadas a las características particulares de la propuesta pedagógica.

<sup>35</sup> Me llama la atención que se considere ciudadano a un menor de edad, a un chico de 14 años, porque si bien puede entenderse que un ciudadano es quien vive en una ciudad, este término tiene una connotación

Al ProPAA se lo caracteriza por la flexibilidad de la oferta educativa, puesta de manifiesto en la modalidad presencial y semipresencial, con horarios y diversas modalidades de encuentros (tutorías, clases presenciales, clases de consultas). Tanto desde el punto de vista organizativo como administrativo, se manejan con mecanismos ágiles de inscripción, de distribución de materiales, de desarrollo de diferentes propuestas para los alumnos. Las UEs, según expresa una funcionaria:

*" [...] tienen una gran capacidad de movilidad o traslado, ya que cuando deja de existir una demanda significativa se trasladan de lugar" [...] "Se buscan lugares de emplazamiento próximos a las viviendas de los educandos. Están en uniones vecinales, municipios, parroquias, empresas públicas o privadas, sindicatos, clubes, centro de jubilados, OG, ONG, etc. Hasta no hace mucho tiempo funcionaban también en casas de familias" <sup>36</sup>.*

El tiempo depende en gran parte de las posibilidades de asistencia de los alumnos, distintos agentes entrevistados sostienen: *"el alumno pone el tiempo"*. Eso quiere decir que en las UEs se coordinan los horarios y si bien hay una fecha de inicio y terminación anual de las actividades, hay flexibilidad para la incorporación y reincorporación de los educandos si, por determinadas razones, no pueden empezar en los tiempos estipulados.

Pueden ser abiertas a la comunidad o cerradas, según lo requiera la población. Esta última forma se da comúnmente en las empresas y sindicatos. Es decir, la oferta es privativa o se realiza de manera exclusiva para un grupo determinado de alumnos.

Además de la función específica de enseñar, las/los educadoras/es asumen otras funciones como relevar o censar la población, realizar las inscripciones, el diagnóstico y el seguimiento pedagógico de los alumnos, acreditar los niveles de logro, extender certificaciones y promover el pasaje a otros segmentos del sistema educativo.

### **Objetivos del ProPAA**

Según consta en el documento oficial<sup>37</sup> que me fue facilitado en el ministerio, son objetivos del programa:

*- Impartir Educación Básica de Adultos para promover el acceso y la certificación de la EGB a las personas que no lo pudieron lograr a la edad que convencionalmente el sistema lo estipula.*

---

política y se usa para referir a quienes gozan de ciertos derechos políticos que le permitan tomar parte del gobierno de un país.

<sup>36</sup> En el año 1999 cuando hice parte del trabajo de campo, los registros de la UE 36, subgrupo "A", corresponden a una Unidad que funcionaba en una casa particular.

<sup>37</sup> Información suministrada por la Prof. G. Ariza de Melián. San Juan. Febrero 2003.

- *Propiciar una mejora en la calidad y cantidad de contenidos para la educación de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta las particularidades de dichos sujetos.*
- *Proponer servicios integrales de educación para jóvenes y adultos de acuerdo a las posibilidades y necesidades de los destinatarios.*

### **Implementación**

El ProPAA, en las Unidades Educativas presenciales, puede recibir hasta diez alumnos con distintos niveles de preparación, es decir, alumnos que no terminaron cualquiera de los grados de la escuela primaria<sup>38</sup>. En los Faros de alfabetización también se pueden recibir hasta diez alumnos (analfabetos puros). En los Centros de Apoyo Pedagógico (CAP) se reciben hasta 20 alumnos para la terminalidad, es decir, alumnos que les falta concluir 6° y/o 7° grado de la escuela primaria.

En el ámbito provincial, a nivel de Educación Básica de Adultos, existen: 46 Escuelas Nocturnas y UEPAS, 78 Unidades del ProPAA<sup>39</sup> distribuidas en 51 UE presenciales, 10 Faros y 17 CAP.

Las Unidades del ProPAA están organizadas en cuatro zonas: a) Zona Norte: Capital Norte, Concepción, Chimbas, Albardón, Angaco; b) Zona Sur: Capital Sur, Rawson, Pocito, Sarmiento; c) Zona Este: Capital Este, Santa Lucía, 25 de Mayo, 9 de Julio, Caucete, San Martín y d) Zona Oeste: Capital Oeste, Rivadavia, Zonda, Ullún. A la fecha del relevamiento, no se registran UEs. en otros departamentos de la provincia, tales como Valle Fértil, Jáchal, Iglesia, Calingasta, situación que pone de manifiesto la ausencia de este servicio para las poblaciones más alejadas de la capital sanjuanina.

### **Duración y carga horaria:**

Como el ProPAA se enmarca en la Educación No Formal, la duración es flexible, depende de los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses, expectativas, asistencia, ritmos de aprendizajes, métodos de enseñanza, etc.

La modalidad presencial se ofrece de lunes a viernes, tres horas diarias a convenir con el grupo. La modalidad semipresencial, en el caso de los Centros de Apoyo Pedagógico, consiste en clases presenciales dos días en la semana, tres horas por sesión,

<sup>38</sup> Estos datos de matriculación no corresponden con los datos de matrícula mínima que preocupan a las educadoras. Para ellas la cantidad mínima de educandos que se les exige para justificar el funcionamiento de una UE, es de 20 educandos.

<sup>39</sup> Según el Informe de diciembre de 2003, del relevamiento realizado por el Prof. L. Garcés, IDICE, FFHA, UNSJ, sobre la base de las planillas de liquidación de haberes se registran 114 cargos del ProPAA, lo que no equivale al mismo número de UEs.

bajo la coordinación de un tutor que orienta también el trabajo extra-áulico sobre la base del material didáctico proporcionado en las clases presenciales. Los días y horarios son acordados en los convenios con cada institución.

#### **Certificaciones, acreditaciones:**

Según los logros pedagógicos de los educandos, el ProPAA puede acreditar, certificar o promover. Se acreditan resultados concretos de aprendizajes, por ejemplo lectura, escritura, cálculo. Se certifican aprendizajes, es decir se extiende un documento que deja constancia de los logros alcanzados y sirve como requisito para la promoción. Se promueve el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo.

#### **Datos de Matrícula del ProPAA**

En Febrero del 2003, los datos de matrícula relevados en la DEA, eran los siguientes:

Zona Norte:	315 inscriptos
Zona Sur:	547 inscriptos
Zona Este:	310 inscriptos
Zona Oeste:	396 inscriptos
Total:	1568 inscriptos

La funcionaria del ministerio que entrevisté me informa que calculan la matrícula potencial del sistema teniendo en cuenta la población de 15 años o más que no concluyó o no asistió a la escuela primaria y secundaria. La misma asciende a 86.268 jóvenes y adultos. La diferencia entre la matrícula que registra el subsistema de Adultos: 3.187 y la población que no es absorbida por el subsistema 83.081 da cuenta de la matrícula potencial de este régimen especial y de la dimensión del problema en la provincia.

#### **2.4.Aspectos Normativos**

En este apartado voy a desarrollar los aspectos normativos en los que se enmarca la educación de jóvenes y adultos en el ámbito provincial. Para ello hago una breve referencia a los siguientes documentos: a) Ley Federal de Educación, b) Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos del Consejo Federal de Cultura y Educación, más conocido como el A-21, y c) Ley General de Educación de la Provincia (T.O. 6.755 - 6.770) y Leyes 6.447 y 6.618 del mismo ámbito.

## Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación, Ley 24.195 de 1993 refiere en el Capítulo VII a los Regímenes Especiales. En el Artículo 30: apartado B: Educación de Adultos, especifica los objetivos que apuntan al:

*"desarrollo integral y cualificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la educación general básica y obligatoria, o habiendo cumplido con la misma deseen adquirir o mejorar su preparación a los efectos de proseguir estudios en otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial".*

En el Título IV: Educación No Formal, artículo 35, trata de la promoción de la oferta por parte de las autoridades oficiales vinculada o no a los servicios formales. Cabe aclarar que no he encontrado una definición explícita de ella.

## Consejo Federal de Cultura y Educación- A - 21

El documento que desde el CFCyE trata el tema de Educación de Adultos es el que se conoce como A-21:

*"Acuerdo marco de la Educación de Jóvenes y Adultos con el fin de transformar esta educación, garantizada en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación, a las necesidades del siglo XXI y articulada al conjunto de las transformaciones educativas que tienen lugar en el marco de la aplicación de la misma ley". El acuerdo define como régimen al "modo en que se rige una forma de organizar un conjunto de ofertas específicas. (...) y su articulación con otras cuando ese conjunto está destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del denominado sistema regular".*

El documento de referencia parte de la definición de la educación de adultos tomada de la Declaración de Hamburgo que la Argentina suscribió en 1997 que dice:

*"Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad".*

En consecuencia, dice el acuerdo:

*"la educación de adultos es concebida como educación durante toda la vida".*

- Los principios y criterios generales para un nuevo régimen de educación de jóvenes y adultos son:  
El derecho de todas las personas a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo.

*La necesidad de aprendizaje durante toda la vida.*

*La autonomía de las personas en la organización y gestión de sus proyectos de aprendizaje.*

*La identidad, complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico-profesional.*

- *Los criterios específicos para la transformación del régimen de educación de jóvenes y adultos hacia una educación durante toda la vida, son:*

*La aceptación y la promoción de la existencia de una multiplicidad de ámbitos y alternativas para la formación general y la formación técnico-profesional de jóvenes y adultos.*

*El involucramiento de una multiplicidad de actores en la educación de los jóvenes y de los adultos.*

*Apoyo y orientación.*

*Promoción de la oferta y la reorganización de las prestaciones.*

- *Los criterios para la organización curricular e institucional de la ofertas de la educación de jóvenes y adultos concebidas como continuo de prestaciones durante toda la vida que se enuncian son:*

*Apertura y flexibilidad.*

*Énfasis en la formación integral.*

*Combinación de ofertas de diferentes permanencia en el tiempo.*

### **Ley General de Educación de la Provincia (T.O. 6.755 - 6.770)**

La Ley General de Educación de la Provincia (T.O. 6.755 - 6.770) de 1.996, en el Título III: Estructura del sistema educativo público provincial, artículo 16, trata de los regímenes especiales; dentro de ellos, la Educación de Adultos. En el artículo 20, Educación de Adultos, enuncia los destinatarios:

*"está dirigida a aquellas personas que no accedieron o no completaron la educación general básica o la educación polimodal y se desarrollará en unidades educativas que asegurarán el aprendizaje equivalente a los de esos niveles. (...)".*

En el artículo 25: Educación no formal, la caracteriza:

*"puede ser sistemática o parasistemática; en el primer caso se vincula unidireccionalmente con el sistema y en el segundo, son aquellas propuestas educativas no vinculadas a los componentes sistemáticos destinados a diferentes sectores de la comunidad o a esta en su conjunto".*

El artículo 26: Promoción de la educación no formal, desarrolla la oferta de servicios de educación no formal, sistemática y parasistemática que promoverá el Ministerio, conforme a las necesidades e intereses de la comunidad, señalando especialmente las que habitan en áreas rurales y marginales. La información a la comunidad y la suscripción de convenios con organismos gubernamentales o no para

realizar programas conjuntos de educación no formal. La protección de los derechos de los usuarios y el uso de metodologías no convencionales y de los medios de comunicación con fines educativos.

En el Título IV, Objetivo de los niveles y regímenes especiales, el artículo 35: De la educación de adultos, especifica los objetivos de la misma:

*"a) El desarrollo integral y la cualificación laboral de las personas a las que se refiere el art. 20 de la ley.*

*b) La formación y reconversión laboral, mediante sistemas y programas a término alternativos o complementarios de la educación formal, organizados con la participación concertada de las autoridades oficiales, organizaciones sindicales y empresarias y otras vinculadas al trabajo y la producción.*

*c) Brindar posibilidades de programas de alfabetización a término.*

*d) Brindar una educación orientada a la integración plena y progresiva de las personas adultas privadas de libertad".*

#### **Leyes 6.447 y 6.618 de la Legislatura Provincial**

Cuando se habla del ProPAA se hace alusión a dos leyes de la Legislatura Provincial, la 6.447, modificada en la mayoría de sus artículos por la 6.618.

La Ley 6.447 de Mayo del 1.994 enuncia una serie de disposiciones que regirán lo concerniente al personal y alumnos del Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA), dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia.

En Julio del 1.995 la Legislatura Provincial a través de la Ley 6.618 modifica la antes citada ley. Todas sus disposiciones regirán para el personal y alumnos del PFAEBA, los que en adelante pasan a ser: Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA), dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia. Preserva su modalidad no formal, conforme al artículo 35 de la Ley Federal, fija la dependencia del Programa, la Dirección de Educación de Adultos, (DEA) y avanza sobre aspectos curriculares y certificaciones. Enuncia una serie de medidas a los fines de priorizar y garantizar la alfabetización de adultos (acceso a cargos docentes, requisitos y condiciones de efectivización para los educadores del ProPAA y otro artículo que compete a capacitadores y equipo técnico transferido y convenio derivado).

Desde mi punto de vista, tanto la Ley Federal de Educación como la Ley General de Educación de la Provincia en lo relativo a educación de adultos, tienen una doble finalidad: por un lado, una función remedial en el sentido que intenta subsanar el problema de la cobertura de la educación general básica, obligatoria; es decir se está reconociendo la

limitación o el déficit del sistema educativo para absorber y/o promover la educación de ciertos grupos de la población y por otro lado, apuntan a la educación entendida como un proceso permanente, durante toda la vida y buscan, ya sea, la cualificación laboral, la actualización o el perfeccionamiento de la población adulta.

En el caso de la ley provincial, el hecho de especificar a los habitantes de áreas rurales y marginales está reconociendo condiciones de vida diferentes, que sin duda ameritan tratamientos diferentes y acciones que apunten a reducir los efectos de las biografías sociales anticipadas (cfr. Frigerio, Poggi 1993: 31).

Las leyes 6447 y 6618 tienen por objeto regularizar la situación que se generó a partir de la transferencia del PFAEBA a la provincia y concretamente la creación del ProPAA. Es decir, esta Ley constituye el origen del ProPAA, en la que queda explicitado su carácter no formal. El antecedente fuerte del Programa lo representa el PFAEBA, creado durante la gestión menemista. A su vez, este último registra como antecedente el Plan Nacional de Alfabetización, de 1984 de gestión radical, coordinado por la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP). La provincia, oportunamente, adhirió a ambos.

Para la transformación del régimen, en el Acuerdo Marco concertado a nivel del CFCyE se enuncian una serie de estrategias de orden nacional, provincial, institucional, como así también de la formación docente que implique un proceso gradual y progresivo.

Conforme a la información suministrada por el Ministerio de Educación de la Provincia<sup>40</sup>, el Área de Adultos, no implementó el proceso de Transformación Educativa, la Ley Federal de Educación. Fue una decisión política que en su momento tomaron las autoridades de turno. Desde la DEA definen el año como de transición, en tanto hay un anteproyecto base que no se descarta, intentan priorizar el área, implementar un nuevo Diseño Curricular y los docentes, quienes históricamente se han sentido marginados, han sido incluidos en proyectos de capacitación. Desde el sector, quienes trabajan en el área incluyendo cargos de conducción de carrera, han presentado un proyecto de reestructuración que contempla tanto aspectos organizativos, administrativos como pedagógicos y normativos.

Considero que los criterios tanto generales como específicos plasmados en el acuerdo citado precedentemente para la transformación del régimen, no son ajenos a los agentes del ProPAA. Sin embargo, considero que la dimensión política de la educación de adultos

amerita una discusión profunda. También advierto la falta de un debate interno en cuanto a los criterios para la organización institucional y curricular del que participen los distintos agentes del programa.

Respecto de los componentes autogestivos que se enuncian, si bien adhiero a las posturas que rompan con los paternalismos no puedo dejar de señalar que, como "lo social se plasma en el cuerpo", las demandas que somos capaces de generar están en estrecha relación con nuestras condiciones de vida, de ahí que considere importante la intervención estatal que garantice un piso mínimo de educación que nos habilite para la participación. Cabe señalar además, el principio de la demanda acumulativa, que postula que quienes más educación tienen, más educación demandan y éste no sería el caso de los jóvenes y adultos que no pudieron acceder y/o concluir la educación básica.

### **3. Censo Nacional de Población, Viviendas y Hogares. Año 2001**

Los cuadros siguientes los he incluido a efectos de analizar la condición de alfabetización en la provincia, de asistencia escolar, el nivel de instrucción alcanzado y el último grado de primaria aprobado en relación con los grupos de edades. He seguido esta línea dado que pretendo hacer una caracterización general de la situación en la provincia. Trabajo con cuadros de doble entrada y con una medida de tendencia central<sup>41</sup>, la media, a fin de que se conozcan los promedios aritméticos de cada una de las distribuciones. Como esta medida es sensible a los valores extremos, en cada uno de los cuadros destaco alguno de ellos, a fin de evitar distorsiones en la lectura. La fuente para la realización de los mismos ha sido el Censo Nacional de Población, Viviendas y Hogares, año 2001, tomados del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

El Cuadro 1, muestra la condición de alfabetización de la población de 10 años y más, según grupos de edad. El Cuadro 2, da cuenta de la condición de asistencia escolar de la población de 3 años y más según los grupos de edad. En el cuadro 3, se observa la población de 5 años y más, población que no asiste pero asistió a un establecimiento escolar y el máximo nivel de instrucción alcanzado según edad, y en el cuadro 4, presento datos de la población de 5 años y más que no asiste pero asistió a un establecimiento escolar, en este caso, me centro en el nivel primario y analizo el último grado aprobado. Justifico en cada situación los grupos de edades que he considerado. Si bien en los datos

---

<sup>40</sup> Entrevista a la Directora del Área, Prof. L. Martínez, Febrero 2003.

censales se incluyen otras variables: sexo, distribución por departamentos, tipo de gestión, niveles del sistema educativo, no he pormenorizado en ellos porque sólo pretendo, como dije al inicio de este apartado, hacer una caracterización general.

**Cuadro 1** Provincia de San Juan. Población de 10 años o más por condición de alfabetismo según grupos de edad. Año 2001

Grupos de edad	Población de 10 años o más	Condición de alfabetismo			
		Alfabetos		Analfabetos	
		Total	%	Total	%
Total	488.879	474.455	97,05	14.424	2,95
10-14	61.545	60.804	98,80	741	1,20
15-19	57.216	56.572	98,87	644	1,13
20-24	55.392	54.607	98,58	785	1,42
25-29	47.500	46.788	98,50	712	1,50
30-34	39.402	38.711	98,25	691	1,75
35-39	35.633	34.938	98,05	695	1,95
40-44	34.451	33.600	97,53	851	2,47
45-49	32.652	31.619	96,84	1.033	3,16
50-54	31.432	30.059	95,63	1.373	4,37
55-59	24.661	23.390	94,85	1.271	5,15
60-64	19.860	18.597	93,64	1.263	6,36
65-69	16.445	15.245	92,70	1.200	7,30
70-74	14.428	13.336	92,43	1.092	7,57
75-79	9.700	8.740	90,10	960	9,90
80 y más	8.562	7.449	87,00	1.113	13,00

Del análisis de los datos se concluye que, en su conjunto, la población sanjuanina de más de 10 años, tiene un índice de alfabetización que supera el 97%, hecho importante, si se trata de una alfabetización efectiva. Tomo la edad de 10 años porque a esa edad, un niño que inició su escolaridad a la edad estipulada por ley, ya se podría haber apropiado de ese proceso.

El promedio de la población analfabeta en el ámbito provincial es del 2,95%. De la observación de la distribución de este último dato se infiere que los grupos de entre 10 y 29 años, están por debajo, o en el orden del 1,5%. A partir de la edad señalada el porcentaje de analfabetismo se incrementa progresivamente hasta llegar en el grupo de mayor edad al 13%.

<sup>41</sup> Medida de tendencia central: valores medios o centrales de una distribución que sirven para ubicarla entro

**Cuadro 2** Provincia de San Juan. Población de 3 años o más por condición de asistencia escolar según grupos de edad. Año 2001

Edad	Población 3 años o más	asiste Total	%	no asiste total	%	asistió	nunca asistió
Total	580.563	190.199	32,76	390.364	67,24	351.498	38.866
3	12.929	2.058	15,92	10.871	84,08	73	10.798
4	12.927	2.913	22,53	10.014	77,47	104	9.910
5	13.308	9.403	70,66	3.905	29,34	91	3.814
6	13.200	12.845	97,31	355	2,69	95	260
7	13.129	12.896	98,23	233	1,77	111	122
8	13.012	12.816	98,49	196	1,51	108	88
9	13.179	12.977	98,47	202	1,53	117	85
10	13.491	13.277	98,41	214	1,59	133	81
11	12.021	11.805	98,20	216	1,80	143	73
12	11.742	11.419	97,25	323	2,75	261	62
13	12.223	11.652	95,33	571	4,67	483	88
14	12.068	10.948	90,72	1.120	9,28	1.038	82
15	11.759	10.002	85,06	1.757	14,94	1.667	90
16	11.471	8.867	77,30	2.604	22,70	2.503	101
17	11.259	7.809	69,36	3.450	30,64	3.353	97
18	11.148	6.318	56,67	4.830	43,33	4.739	91
19	11.579	5.197	44,88	6.382	55,12	6.253	129
20	11.536	4.282	37,12	7.254	62,88	7.106	148
21	11.521	3.754	32,58	7.767	67,42	7.609	158
22	11.155	3.094	27,74	8.061	72,26	7.904	157
23	10.937	2.682	24,52	8.255	75,48	8.093	162
24	10.243	2.114	20,64	8.129	79,36	7.982	147
25-29	47.500	5.622	11,84	41.878	88,16	41.121	754
30-39	75.035	3.261	4,35	71.774	95,65	70.341	1.433
40-49	67.103	1.288	1,92	65.815	98,08	63.981	1.834
50-59	56.093	556	0,99	55.537	99,01	53.138	2.399
60-69	36.305	225	0,62	36.080	99,38	33.795	2.285
70-79	24.128	85	0,35	24.043	99,65	21.877	2.166
80 más	8.562	34	0,40	8.528	99,60	7.279	1.249

Si bien para los edades de 3 y 4 años la asistencia a la escuela en el ámbito provincial no es obligatoria y es restringida la oferta para los niños de estas edades, las he incluido a efectos de mostrar los porcentajes de concurrencia: el 15,9% para la sección de 3 años y el 22,5% para la sección de 4 años. Estos chicos son incluidos en establecimientos de gestión pública y privada. A partir de los 5 años, y desde la modificación de la Constitución Provincial en la década del 80, esta sección del nivel inicial se hizo obligatoria, sin

de una escala de medición (Hernández Sampieri y otros. 2003: 504).

embargo sólo el 70,66% de los niños de esa edad, está incluido en el sistema educativo, es decir, 3.905 niños, el 29,34%, que deberían asistir a la escuela, no están incorporados.

La edad de 6 años que corresponde al inicio de la EGB o al 1º grado de la vieja estructura del sistema educativo, manifiesta un incremento sensible dado que el 97,31% asiste a la escuela. Entre los 7 y los 11 años, más del 98% de los niños de la provincia están incorporados al sistema. A partir de los 12 años este porcentaje empieza a decaer y a los 14 años sólo el 90,72% está concurriendo a un establecimiento educativo. Es decir que, pese a la obligatoriedad escolar, en la provincia 7.335 chicos cuyas edades oscilan entre 5 y 14 años no asisten a la escuela y de ellos, 4.755 nunca asistieron. Cabe destacar que un 9,28% de chicos de 14 años no están insertos en el sistema.

Los porcentajes de escolarización siguen descendiendo y a los 18 años sólo el 56,67% de los jóvenes concurre a algún tipo de establecimiento educativo. Si se piensa en el contexto general del país y de la provincia, la oferta laboral y los niveles de ocupación, es preocupante que cerca de la mitad de los jóvenes se encuentren al margen del sistema educativo y del mundo del trabajo. En este sentido la clásica opción entre "trabajar o estudiar" ha perdido vigencia en el contexto actual.

Para estos análisis sólo he tenido en cuenta la población que asiste o no a un establecimiento educacional, sin embargo he incluido las columnas de quienes asistieron y quienes nunca asistieron a efectos de que se visualicen los totales. La columna de quienes asistieron pero ya no asisten, será trabajada en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3** Provincia de San Juan. Población de 5 años o más y población que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional por nivel de instrucción alcanzado según grupos de edad. Año 2001

Grupos de edad	Población de 5 a. más	Asistió a algún establecimiento educacional										
		Total	Máximo nivel de instrucción alcanzado									
			No aprobó ningún grado	Primario				Secundario				
				Incompleto	%	Completo	%	Incompleto	%	Completo	%	
Total	554.707	351.321	873	60.767	32,06	128.797	67,94	56.936	51,39	53.866	48,61	
5-9	65.828	522	239	283	0,15	-	-	-	-	-	-	
10-14	61.545	2.058	54	1.381	0,73	441	0,23	182	0,16	-	-	
15-19	57.216	18.515	64	3.349	1,77	6.918	3,65	5.922	5,34	2.014	1,82	
20-24	55.392	38.694	61	3.219	1,70	14.093	7,43	9.102	8,21	9.095	8,21	
25-29	47.500	41.121	49	3.049	1,61	12.777	6,74	8.693	7,85	8.561	7,73	

30-39	75.035	70.341	61	6.151	3,24	22.818	12,04	12.313	11,11	12.278	11,08
40-49	67.103	63.981	86	8.622	4,55	25.095	13,24	9.750	8,80	9.234	8,33
50-59	56.093	53.138	98	11.924	6,29	21.782	11,49	6.512	5,88	6.644	6,00
60-69	36.305	33.795	83	10.976	5,79	13.703	7,23	2.939	2,65	3.408	3,08
70-79	24.128	21.877	57	8.818	4,65	8.305	4,38	1.233	1,11	1.968	1,78
80 y más	8.562	7.279	21	2.995	1,58	2.865	1,51	290	0,26	664	0,60
	Total			189.564				110.802			

He incluido este cuadro a fin de profundizar los análisis precedentes, centrándome en la población que asistió a un establecimiento educacional y el máximo nivel de instrucción alcanzado según la edad, teniendo como referentes los niveles primario y secundario. Como no hay completa coincidencia entre la vieja y la nueva estructura del sistema y no disponía de datos más específicos, he tenido en cuenta el nivel secundario en su conjunto que incluye la EGB3, que es parte de la obligatoriedad escolar. Tomo la edad de 5 años porque esa es la edad de inicio de la escolaridad obligatoria.

San Juan, al momento del relevamiento, poseía un total de población de 5 años y más, de 554.707 personas. De ellas 351.321 es decir el 63,33% había asistido a algún establecimiento educativo y sólo 873 es decir el 0,25% no había aprobado ningún grado escolar.

Respecto de la población que asistió a la escuela primaria sólo 128.797 la completó, es decir el 67,94%, mientras que 60.767 no la completaron. Hablar de que más del 32% no pudo completar el nivel primario, básico, obligatorio, siendo que hubo un importante porcentaje de acceso, está poniendo de manifiesto la dificultad del sistema para que la población pueda apropiarse contenidos mínimos y alcanzar los objetivos para acceder a la certificación. Cabe destacar el importante número de jóvenes en esa situación: 283 entre las edades de 5 a 9 años; 1.381 entre 10 y 14 años; 3.349 entre 15 y 19 años; 3.219 entre los 20 y 24 años y 3.049 entre 25 y 29 años. El mayor número de personas con la primaria incompleta se ubica en la población que tiene entre 50 y 59 años, ya que quienes no completaron ascienden a 11.924 personas.

Los porcentajes de aprobación del nivel secundario son francamente desalentadores, ya que de la población que accedió al mismo (110.802) más de la mitad no pudo completarlo, es decir, el 51,39%. Sólo el 48,61% de quienes accedieron entre jóvenes y adultos lograron terminar este nivel. La gravedad del problema se profundiza si se advierte que a la dificultad para permanecer en el sistema se suma la dificultad de acceso al nivel medio, lo que complejiza aún más la situación.

**Cuadro 4. Provincia de San Juan. Población de 5 años y más y población que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional de nivel primario por último grado aprobado según edad. Año 2001**

Edad	Población 5ª o más	Asistió al N. Primario	No comp. Nivel	último grado aprobado					
				1º	2º	3º	4º	5º	6º
Total	554.707	189.564	60.767	3.749	9.967	14.526	14.207	10.857	7.461
5-9	65.828	283	283	163	67	44	9	-	-
10-14	61.545	1.822	1.381	135	171	234	222	276	343
15-19	57.216	10.267	3.349	159	281	433	544	764	1.168
20-24	55.392	17.312	3.219	156	326	508	589	766	874
25-29	47.500	15.826	3.049	163	295	524	592	681	794
30-34	39.402	14.034	2.964	134	317	601	572	693	647
35-39	35.633	14.935	3.187	159	401	601	703	747	576
40-44	34.451	16.281	3.989	205	516	869	911	860	628
45-49	32.652	17.436	4.633	288	727	1.096	1.058	966	498
50-59	56.093	33.706	11.924	723	2.109	3.114	2.891	2.206	881
60-69	36.305	24.679	10.976	696	2.234	2.984	2.844	1.601	617
70-79	24.128	17.123	8.818	579	1.853	2.581	2.471	1.010	324
80 y más	8.562	5.860	2.995	189	670	937	801	287	111

Siguiendo en la línea de trabajo y con la intención de profundizar los análisis, me centro ahora en la escuela primaria, EGB1 y EGB2 de la nueva estructura. Tomo solamente hasta 6º grado o año, dado los datos del cuadro del censo en el que me baso.

De las 189.564 personas de más de 5 años que no asisten pero asistieron a un establecimiento primario, 128.797, como pudo verse en el cuadro anterior, lo completaron, es decir el 67,97%. De las 60.767 que no la completaron, sólo 3.749 es decir el 6,17% aprobó 1º grado. 9.967, es decir el 16,40% aprobó 2º grado; 14.526 aprobó sólo 3º grado; 14.207 aprobó 4º grado; 10.857 completó 5º; y 7.461 terminó 6º grado. Es importante el número de personas con bajos niveles de aprobación en el nivel primario, acá específico EGB1 y 2, ya que considero que no garantiza un nivel básico de conocimientos que habiliten para el desarrollo personal y la participación social.

En la antigua estructura del sistema educativo era obligatoria la asistencia a la sección de 5 años del nivel inicial y hasta 7º grado de la primaria. Con los cambios operados a partir de la implementación de la Ley Federal, se hizo obligatorio hasta 9º año de la EGB 3, es decir, 10 años de escolaridad obligatoria incluyendo la sección de 5 años antes citada. Esto que en la formulación pretendía alargar el tiempo de la escolaridad

obligatoria, en la implementación (al menos en el ámbito provincial) podría haberla acertado, dado que no todos los establecimientos educativos disponen de EGB3.

La alfabetización sería desde mi perspectiva la expresión más elemental de la educación básica. Es impensable que, en el contexto actual y con los niveles de desarrollo que han impactado fuertemente en las esferas de la vida privada y pública, la sola alfabetización habilite para la participación e integración a la vida social, política y económica.

En términos generales los cuadros presentados permiten visualizar el estado de la situación de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la Provincia de San Juan, sobre la base de los datos censales del 2001.

En el cuadro 1 quedan de manifiesto el número de analfabetos. Habría que darse una estrategia de incorporación efectiva de esta población al sistema educativo, haciendo la salvedad que hay 741 menores de entre 10 y 14 años computados.

En el cuadro 2 queda de manifiesto la condición de asistencia escolar de la población sanjuanina y se pueden diferenciar quienes no asisten y quienes nunca lo hicieron. Respecto de estos últimos, hay 4.755 niños entre 5 y 14 años, edad de obligatoriedad escolar, que no están insertos en el sistema o cuyo ingreso está demorado. Los esfuerzos tendrían que orientarse en el sentido de corregir esta situación, de incorporarlos al sistema, de hecho he encontrado niños de estas edades en las unidades educativas del ProPAA.

El cuadro 3 expone el máximo nivel de escolaridad alcanzado por grupos de edades. Acá 60.767 tienen primaria incompleta y de estos, 1.664 son niños entre 5 y 14 años que no están en el sistema y 56.936 que no completaron la secundaria. Estos dos parciales (primaria incompleta y secundaria incompleta), con la salvedad efectuada, más los analfabetos mayores de 14 años, constituirían la matrícula potencial del régimen de adultos, que no se corresponde exactamente con los datos relevados de la DEA.

No me ha sido posible discriminar la matrícula potencial de la educación básica de jóvenes y adultos por falta de información, dado que no he podido desagregar, en el caso de nivel secundario incompleto, el último grado aprobado, ni establecer correspondencia con la EGB3 de la nueva estructura del sistema.

En el cuadro 4 desagrego los datos de primaria. Sería necesaria complementar esta información con la distribución por departamentos de la provincia a fin de diseñar políticas al efecto.

Cada vez que me he referido a la educación básica de jóvenes y adultos he marcado los aspectos remediales de este régimen especial, pero cabe aclarar que entiendo la educación como un proceso permanente y la actualización y cualificación laboral de la educación de adultos no pueden ser desatendidas.

#### **4. Las Unidades Educativas observadas**

Siguiendo en la línea de situar al lector, en este apartado describo cada una de las Unidades Educativas observadas, las UE 84 y la UE 86 del ProPAA, teniendo en cuenta, como dije precedentemente, algunos de sus componentes básicos: espacio, tiempo y grupos, que describo en un primer nivel. Previamente voy a hacer una breve referencia teórica acerca de cada uno de esos componentes que estructuran el quehacer cotidiano de cualquier establecimiento educativo.

Según Fernández (1996: 100-102) en la vida de cualquier institución educativa el espacio es uno de los componentes básicos, es el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Puede ser mirado en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico. En tanto espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Generan la sensación de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencia o carencia y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse "disponibles" frente a las demandas del trabajo. A través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y variedad de los comportamientos.

En tanto espacio simbólico puede ser considerado en distintos sentidos: constituye y funciona como continente en el sentido de límite, protección, cobijo. A nivel de significaciones profundas representa el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución e inciden en los sentimientos de potencia, impotencia. Opera como vehículo de expresión de la relación de la población escolar con la autoridad social, como pantalla espejo de la dinámica institucional interna.

La autora considera también que el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que debe ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje y ejercen control indirecto sobre los posibles desvíos. La calidad y diversificación de las instalaciones y del equipamiento didáctico afectan directamente el tipo de experiencias curriculares de las que participan docentes y alumnos.

El tiempo, es un factor estructurante de la acción pedagógica y puede ser analizado desde distintas perspectivas. Desde una perspectiva histórica: pasado (mandato y origen), presente (acción) y futuro (proyecto). El tiempo de la acción pedagógica puede analizarse atendiendo las secuencias, los ciclos, ritmos, cantidad y periodicidad de los contactos, fragmentos, etc. Existe una estrecha relación tiempo- contenido, el tiempo marca el tratamiento de los contenidos. Lerner señala que (1996: 14) "cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser un problema simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir cambios cualitativos en el uso del tiempo didáctico".

La homogeneización de la clase, los grupos constituidos por edad y según los niveles de conocimientos fue una construcción de la modernidad. Así se pasó de la enseñanza alternada a la enseñanza simultánea donde un sólo maestro enseña a un grupo de pares o trabaja en torno a una misma tarea. La escuela graduada sigue criterios cronológicos para la organización áulica. Con la irrupción del movimiento pedagógico llamado "Escuela Nueva", se desarrolló el método de trabajo en grupos, donde se advierte el provecho de las interacciones entre pares, de las interacciones grupales y los grupos se organizan para resolver una tarea en conjunto o llevar adelante un proyecto.

Los criterios de organización de los grupos para la acción pedagógica pueden ser variados: cognitivos, niveles de conocimientos próximos, afectivos, afinidad de los integrantes, por intereses. Otras veces el docente define las agrupaciones en función de la disciplina.

#### **4.1 Unidad Educativa 86**

##### **4.1.1. Subgrupo "A"**

Espacio, mobiliario y equipamiento

La UE 86 "A" funciona en una casa de familia ubicada en el Lote Hogar<sup>42</sup> N° 19, en el Departamento Rawson. Dista aproximadamente unos 12 km. de la ciudad Capital. Esta unidad desarrolla las actividades en la cocina-comedor de una casa. Una sala de unos tres por cuatro metros, aproximadamente. El piso es de tierra, habitualmente está regado y las paredes son de adobe. Ahí está ubicada la cocina, una mesa alrededor de la cual están las sillas y un aparador. En la mesa del televisor, hay una radio que durante los encuentros presenciados siempre estuvo encendida a bajo volumen. En un par de oportunidades María, la dueña de la casa, me dijo: "Yo le he dicho a Miriam (la educadora) que a la hora de la escuela, la casa es suya", como una forma que tiene la dueña de la casa de reconocer a la educadora, apoyarla y darle libertad en su accionar.

Las sesiones de trabajo empiezan alrededor de la mesa, a medida que van llegando más educandos se agrega una "tarima"<sup>43</sup> con sillas de plástico del tipo apilables. Cuando el ambiente resulta chico para la cantidad de asistentes, se levanta una cortina que da a un dormitorio contiguo y ahí se arma otro tablón, se agregan más sillas y se constituye otro ambiente de trabajo.

Durante las horas que permanecí en la UE 86, pude registrar que permanentemente concurrían niños y jóvenes preguntando por la mercadería o por la leche. Es que, cuando desde Acción Social o desde el Municipio distribuyen mercaderías, lo hacen en esa casa. También ahí se sirve la copa de leche para los niños del lugar. Esa casa y María, su dueña, concentran muchas de las actividades comunitarias del loteo. La mujer, de alrededor de 40 años, es de carácter alegre y jovial y, por lo que pude observar, ejerce un fuerte liderazgo en la zona.

### Tiempo

La educadora dispone para trabajar en esa UE de lunes a viernes en horario de 15 a 19 hs. y aunque durante ese lapso ella permanece en el lugar, los educandos llegan más tarde y se retiran antes. En tal sentido, he podido diferenciar un *tiempo formal*, el que la

---

<sup>42</sup> Por una Ley provincial, ley del Lote Hogar, se le asignan a las familias de bajos recursos que lo solicitan, un terreno -lote- y los materiales correspondientes para que ellos mismos construyan su propia vivienda. Dado que San Juan se encuentra en una zona sísmica, los materiales son adecuados a esta característica, pero como suelen producirse demoras, la gente construye sus viviendas con adobes, palos, cañas y/o nylon. También suele demorarse el servicio de agua potable y los proveen con camiones cisternas, pozos para extraer agua subterránea. Una vez que el agua potable llega al lugar se requiere del tendido domiciliario, hasta tanto eso sucede se instalan surtidores comunitarios. Al momento de la sanción de esta ley, a principio de los 80 hubieron fuertes críticas de varios sectores que interpretaban que era una forma de institucionalizar las villas miserias en la provincia.

educadora cumple y la Unidad está disponible y un *tiempo efectivo*, en el que los educandos están dispuestos para la tarea, lo que se traduce en frecuentes "negociaciones" o "juegos de poder" como les llamo en el Capítulo 6: "Un acercamiento a la trama de la cultura institucional". Cuando se produce ese desfase entre los dos tiempos, el formal y el efectivo, la educadora negocia, en cada caso particular, la permanencia en el grupo y el horario de retirarse. Ella exige que realicen y completen la tarea. La educadora negocia productividad, más que tiempo formal de permanencia, en sentido estricto, que sería irrealizable.

### La constitución del subgrupo "A"

A esta UE asisten jóvenes de ambos sexos y mujeres mayores. El grupo está constituido por vecinos del loteo y entre ellos se encuentran varios parientes (madre-hija, sobrinos, hermanas). A los encuentros observados asistieron regularmente doce personas, cuyas edades oscilan entre 14 o 15 años la chica más joven y alrededor de 45 o 50 para la señora mayor. Una madre joven lleva a la UE a su hija de 4 años.

La educadora categoriza los educandos por niveles y así habla y asigna tareas para los del 1º, 2º o 3º nivel, es decir, los que se inician en la alfabetización, los que están en un nivel intermedio y los que están próximos para el examen de terminalidad. El subgrupo "A" está constituido de la siguiente manera. Las edades son aproximadas:

- 1º nivel: Cecilia (14 años) y Carina (ausente).
- 2º nivel: Elba (45 años); Lorena (16 años); Marcela (19 años); Pamela (18 años); Vanesa (17 años) y María Isabel (35 años).
- 3º nivel: María (40 años); Yanina, (16 años); Valeria, (20 años); Héctor (17 años); Jorge (17 años); Darío (17 años).

Cabe aclarar algunas características que le dan singularidad al grupo: María es la dueña de la casa donde funciona la UE., Yanina es hija de María y aunque asiste a la escuela secundaria, también asiste a la UE. Héctor es sobrino de María. Lorena, asiste con su hija pequeña. María Isabel que tiene 12 hijos fue a aprender a dividir para poder ayudarles en las tareas de la escuela y se quedó. Valeria, Vanesa, Marcela y Cecilia son hermanas. Carina en el momento de los registros faltaba porque tenía a su hijo enfermo.

---

<sup>43</sup> Así le llaman al tablón de 2 metros por 70 cm. aproximadamente que apoyan sobre caballetes de hierro.

Además asistía frecuentemente una nena del loteo, llamada Sol, de aproximadamente 5 años.

#### 4.1.2 Subgrupo "B"

##### Espacio, mobiliario y equipamiento

La UE 86 "B" funciona en la Unión Vecinal del Lote Hogar N° 39. Está ubicada en la zona limítrofe entre los Departamentos de Rawson y Pocito. El lugar es una construcción de adobe, con techo de cañas y palos. Las paredes están revocadas con barro y pintadas a la cal. El piso es de tierra y casi todas las veces que asistí estaba recién regado. Es un ambiente de aproximadamente cuatro por siete metros y se lo usa para las actividades comunitarias del loteo, allí funciona un comedor infantil. Hay dos pequeñas ventanas que dan al sur, en una de las esquinas de la construcción hay una estufa a leña que nunca fue encendida aunque en invierno el lugar es muy frío. Afuera, a unos pocos metros, hay una letrina que ocupan los que asisten al lugar. No hay agua y la luz es natural. Si se tiene en cuenta que allí funciona un comedor infantil, es decir, se prepara y sirve comida para un determinado número de niños, y además funciona la unidad educativa, el hecho de que las instalaciones no cuenten con agua potable, baño y luz son indicadores contundentes de la pobreza del lugar.

Hay dos tablonces, uno seguido del otro, con cuatro banquetas largas, ubicadas a ambos lados. Las banquetas son de madera y están arregladas con alambres. Hay que sentarse con cuidado porque son poco resistentes, crujen y se mueven bastante<sup>44</sup>. Sobre los tablonces hay unos manteles blancos de plástico. En lo que viene a ser el frente del salón, hay colgado un pequeño pizarrón.

Tanto el piso regado como los manteles plásticos dispuestos en los tablonces dan muestras de la preocupación de la presidenta de la Unión Vecinal por crear el mejor ambiente posible para que se desarrolle la tarea.

El comedor infantil que funciona en el lugar está dirigido por la presidenta de la Unión Vecinal. La dirigente vecinal, tiene poco más de 40 años. Se ve como una mujer dispuesta, que se ocupa de distintos aspectos que hacen a la vida comunitaria del loteo en general y de la UE en particular. En todas las oportunidades que concurrí a la UE para hacer las observaciones, la señora "se dio una vuelta". Al parecer, esta es una costumbre

---

<sup>44</sup> En una ocasión la educadora al sentarse se fue para atrás y se golpeó muy fuerte contra la pared.

de la dirigente que se interesa porque la UE funcione, el lugar esté limpio y los chicos asistan.

### Tiempo

Esta UE funciona tres veces por semana, lunes, miércoles y viernes de 15 a 18 hs. La educadora trabaja con reducción horaria, una hora menos por día por amamantamiento. Los días martes y jueves atiende a otra UE. Acá también, como en el caso anteriormente descrito, existe un tiempo formal, el que cumple la educadora y un tiempo efectivo, el que los educandos permanecen en el lugar. Llegan alrededor de las 15.30 hs. y generalmente a las 17.30 hs. empiezan a retirarse. Las mujeres grandes invocan alguna razón personal o comunitaria: ir a ver una señora que está enferma, rezar el rosario, asistir a misa. Registré un mes completo de actividades, desde fines del mes de mayo a fines de junio. En total fueron seis encuentros, dado que la UE funciona sólo tres veces por semana, los feriados y días de huelga afectaron el desarrollo de los encuentros<sup>45</sup>.

### La constitución del subgrupo "B"

A esta UE asisten dos señoras de alrededor de 40 -50 años. No me resulta fácil calcular la edad de las mujeres, se trata de cuerpos marcados por la pobreza. Las pieles del rostro y de las manos están secas y las arrugas son profundas por el sol, el frío y el trabajo. A una de esas mujeres le faltan piezas dentarias. Estas mujeres van con hijos, nietos y sobrinos, que también toman clases en la unidad. Asisten también tres jovencitas de entre 13 y 16 años y varios niños. Acá también se dan los lazos de parentesco encontrados en la UE anteriormente descrita.

Si bien por las edades cronológicas no corresponde desde el punto de vista legal que los menores asistan a la UE, en los hechos se los acepta porque esta constituye la única forma de escolaridad que esos niños reciben o están dispuestos a tomar. Esta representa una situación de excepción que ha sido "muy cuidada" por la coordinadora pedagógica. Digo muy cuidada porque a pesar de que la educadora había sido autorizada para recibirlos, en la oportunidad en que la coordinadora asistió a la UE, pude presenciar que

---

<sup>45</sup> A partir del mes de Julio del 2001, en la provincia de San Juan se interrumpe la cadena de pagos y el sistema educativo, como el sistema de salud y el resto de la administración pública provincial suspenden la prestación de servicios por falta de pago. El caos y la anarquía que se vive en todo el país adquiere caracteres particulares en la provincia. La grave crisis económica y social llevan en el 2002, primero a la suspensión del gobernador y luego a la destitución del mismo, acción promovida fundamentalmente por el gremio docente.

interrogó a Marta, la abuela de los chicos que también asiste a la UE, respecto de la razón por la cual los niños no iban a la "escuela común". La mujer adujo distintos tipos de razones, algunas de índole familiar: cuando tuvo a su madre enferma no los podía mandar, luego su marido se accidentó y estuvo varios meses hospitalizado, también en ese período una de las niñas se quebró el brazo y no podía escribir; y otras razones de índole escolar: no los recibían en la escuela porque los chicos habían faltado mucho a clase y estaban muy atrasados. Ante tantas complicaciones la abuela optó por la UE, donde ella asiste con un grupito de cuatro chicos entre nietos y sobrinos. En esa ocasión la coordinadora le solicitó a la educadora un certificado de la escuela donde constara que no los recibían porque habían faltado mucho y les comunicó a Marta (la abuela de los niños) y a la educadora, que podían continuar asistiendo dadas las circunstancias y que ella lo informaría ante la autoridad ministerial.

El subgrupo "B" está constituido de la siguiente manera. Las edades son aproximadas y han alcanzado distintos grados de escolaridad primaria, excepto las dos mujeres mayores que nunca asistieron a la escuela:

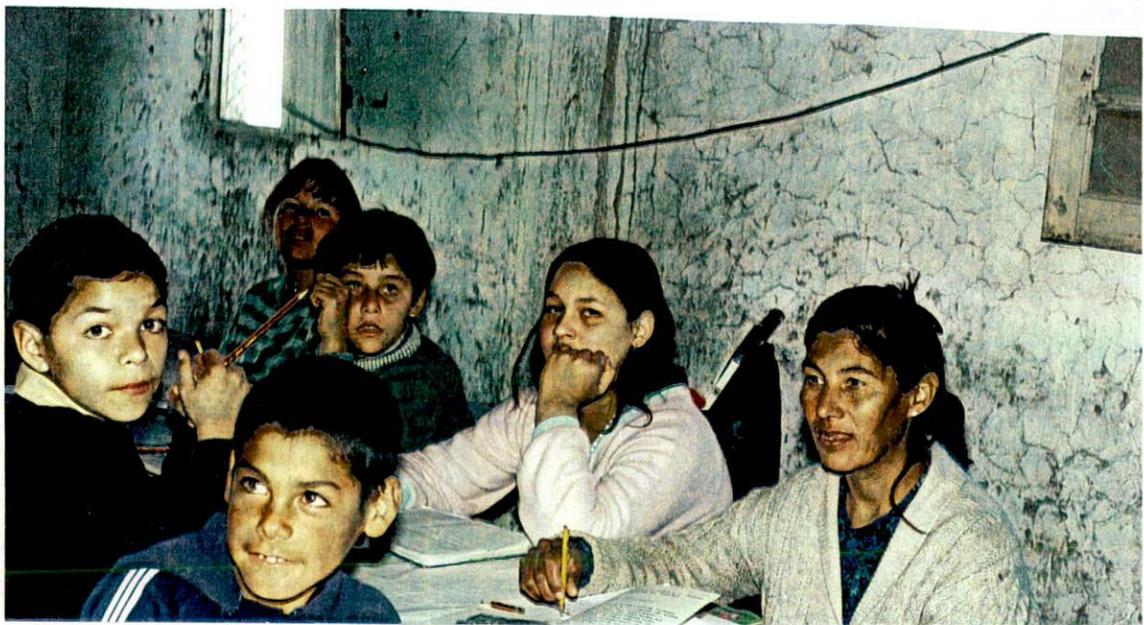
- 1° nivel: Rosa (45 años); Marta (45 años); Carlitos (10 años); Andrea Marta (8 años); Yanina Jéssica (9 años); Gabriel (10 años); Cristian, (11 años); Samuel (10 años).
- 2° nivel: Claudia (14 años)
- 3° nivel: Natalí Vanesa (14 años); Cintia (14 años); Alejandra, (20 años); Marisa (22 años).

Acá también son frecuentes las relaciones de parentesco como en la UE anteriormente descripta: Rosa asiste a la UE con su hija Marisa y la hijita de esta última, es decir, nieta de Rosa. Marta concurre con cuatro chicos, dos nietos y dos sobrinos que están a su cuidado, Gabriel, Yanina, Andrea y Carlitos; Marisa asiste con su bebe de pocos meses. Claudia suele concurrir con una nenita de 4 años. Cintia cuenta que su promedio le alcanzaba para integrar el cuerpo de bandera en la escuela común. Natalí hizo 5° grado pero faltó para los exámenes, es decir, no lo tiene aprobado. Samuel no pudo precisar su edad, empezó un par de veces 1° grado y nunca lo concluyó.

Como puede observarse se trata de un grupo heterogéneo. Desde el punto de vista de la edad, dista mucho de ser un grupo de pares. Las diferencias de edades traen aparejadas diferencias de intereses, saberes previos, diferencias afectivas, emocionales por el tipo de vínculo que establecen. También es heterogéneo en cuanto a los niveles de conocimientos. Estos son rasgos propios de los grupos observados.



UE 86. Subgrupo "B". Sesión de trabajo. Alejandra, Samuel, Claudia, Marta, Mirian (la educadora), Gabriel, Cristian, Carlitos, Andrea, Yanina.



UE 86. Subgrupo "B". Sesión de trabajo. Carlitos, Gabriel, Alejandra, Samuel, Claudia y Marta.



UE 86. Subgrupo "B". Alejandra, Samuel, Carlitos, Cristian. Gabriel, Andrea y Yanina.



UE 86. Subgrupo "B". En el patio: Claudia, Marta, Marta (Presidenta de la Unión Vecinal), Rosa, Mirian (la educadora), Natalia, Alejandra con su bebita en brazos, Andrea, Yanina, Gabriel, Carlitos, Cristian, un nene, Samuel.

## 4.2. Unidad Educativa 84

### 4.2.1. Subgrupos "C" y "D"

#### Espacio, mobiliario y equipamiento

La UE N° 84 está ubicada en el Lote Hogar N° 27, Departamento Pocito, a unos 14 km. de la Capital de San Juan. Funciona en un galpón de unos cuatro por seis metros aproximadamente. Las paredes son de bloques, pintadas a la cal, el techo es de chapa y en una de las esquinas las chapas están levantadas y queda una abertura. La educadora comenta que durante los fines de semana suelen subirse al techo y por esa abertura orinan y defecan hacia adentro. Para poder trabajar tienen que limpiar. También en uno de los encuentros registrados, por ese mismo agujero, se descolgó desde el techo Pancho, uno de los jóvenes que asiste a la UE. El piso es de cemento. Tiene un portón corredizo grande, de metal, que da al sur. En invierno es muy frío. Originariamente en ese lugar funcionaba una bomba de agua que alimentaba al loteo. Posteriormente, cuando consiguen el agua potable, el lugar pasó a ser usado para actividades comunitarias e incluso como depósito.

El galpón no tiene baño, ni agua. Para tener luz, se "*enganchan*" de los cables de las instalaciones eléctricas que pasan por la calle, y es uno de los jóvenes que asiste a la UE el que hace la conexión clandestina, la que se usa para hacer funcionar un artefacto en el que calientan agua para el mate. Cuando los empleados e inspectores de la empresa de energía advierten la irregularidad, inmediatamente anulan la conexión.

En el galpón hay dos mesones grandes, algunas sillas, banquetas y dos pizarrones ubicados en lo que viene a constituir el frente del salón. También hay un escritorio viejo y un armario de chapa, todo mobiliario en desuso y muy deteriorado que en su momento correspondieron a un consultorio médico.

A la vuelta del receso de julio, en los terrenos colindantes se encontraron construcciones mucho más precarias que las del resto del loteo, de cañas y nylon, que antes no estaban. Los nuevos vecinos eran llamados por la educadora "*usurpadores*", en su opinión, a ellos no se les habían adjudicado terrenos para estar ahí, y habían ocupado los espacios comunes, laterales, libres, del loteo. Uno de ellos, incluso había levantado su precaria vivienda sobre una de las paredes del galpón aprovechándola y protegiéndose del frío del sur. La educadora comentaba que nadie decía nada porque todos eran parientes. Es decir, los llamados "*usurpadores*" eran hijos, hermanos, etc. de algunos de los que ya vivían en el loteo, que se habían hecho su propio espacio en el lugar.

#### Tiempo

La UE funciona de lunes a viernes de 14 a 18 hs. Este tiempo de funcionamiento está fraccionado en dos, como así también el grupo, es decir, se han constituido dos subgrupos, uno asiste de 14 a 16 hs. y el otro de 16 a 18 hs. Esta organización es bastante flexible, cuando alguien no puede asistir a su horario, se lo recibe en el otro. Los chicos asisten puntualmente y a diferencia de los grupos denominados "A" y "B" de la UE N° 86, están deseosos de permanecer en la UE.

La constitución de los subgrupos "C" y "D"

A esta UE sólo asisten sólo niños y jóvenes, alrededor de 24 en total, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 16 años. Los dos subgrupos constituidos presentan características equivalentes. Para su identificación los he denominado "C" y "D". Las tareas que realizan son prácticamente las mismas, las que se repiten en cada uno de los subgrupos. Salvo una chica, que llega en bicicleta al lugar, todos son del loteo.

Según lo enunciado por la educadora ha intentando distintas formas de organizar el grupo *"para poden trabajar"* y *"así, mas o menos vamos para adelante"*.

El subgrupo "C", de la UE 84, está constituido de la siguiente manera. La mayoría de estos chicos empezó la escuela primaria común. Las edades son aproximadas :

- 1° y 2° grado: Jonatan Benjamín B (no se acuerda la edad)<sup>46</sup>; Brenda Belén B. (11 años); Romina Belén B. (12 años); Oscar Rodolfo B. (9 años); Favio Damián T. (9 años); Pamela Cintia T. (14 años); Flavio (10 años); María Eva B. (8 años).
- 3° y 4° grado: Pamela (15 años).
- 5° y 6° grado: Jesús (15 años) ; Ariel Francisco (le dicen Pancho -15 años).

El subgrupo "D", de la UE 84, está constituido de la siguiente manera:

- 1° y 2° grado: Walter David B. (14 años); Laura Beatriz B. (11 años) ; Fany, 11 años.
- 3° y 4° grado: Juan Carlos Sebastian B, (lo apodan Wechi - 16 años); Sonia Beatriz B. (13 años); Rosalía A. (12 años); Nicolás (13 años).
- 5° y 6° grado: David Andrés A. (le dicen Gordo - 15 años)

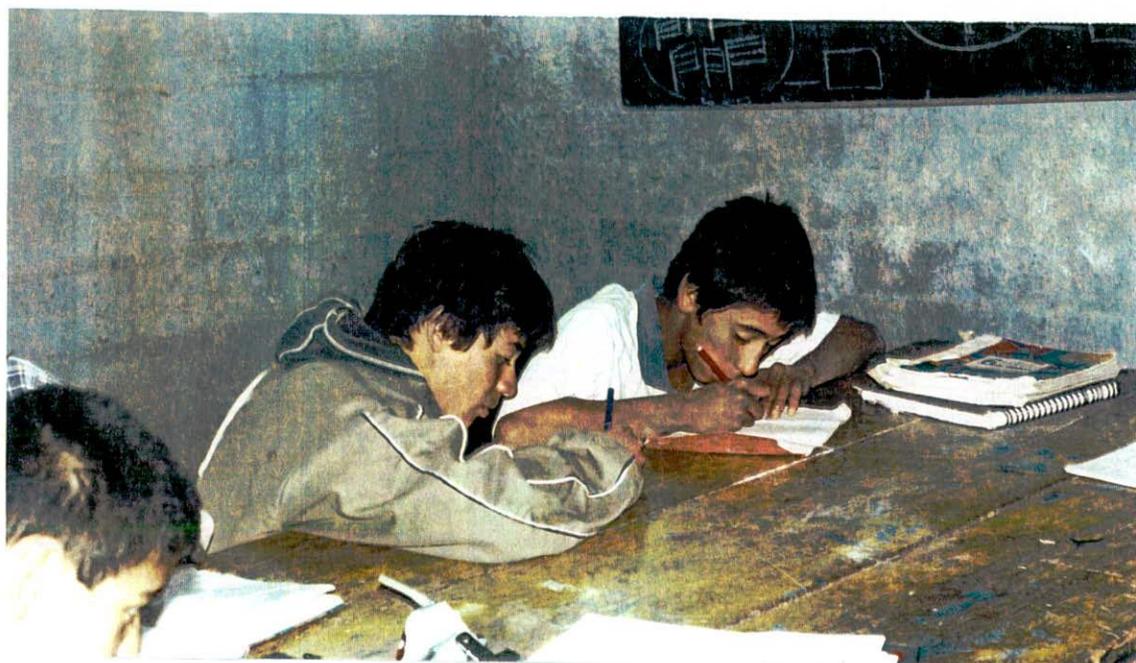
---

<sup>46</sup> Una hermana que también asiste al grupo dice que tiene 10 años. Cuenta que dejó la escuela porque se murió su maestra y nunca pusieron una reemplazante.

Entre ellos son parientes. Hay varios grupos de hermanos y también varios primos. También concurren a esta UE. Martín, Natalí, Juan e Irene, aunque no estuvieron presentes ninguna de las veces que yo asistí.



UE 84. Subgrupo "C". Sesión de trabajo. Beba, Mabel (la educadora), Jony, Brenda y Flavio.



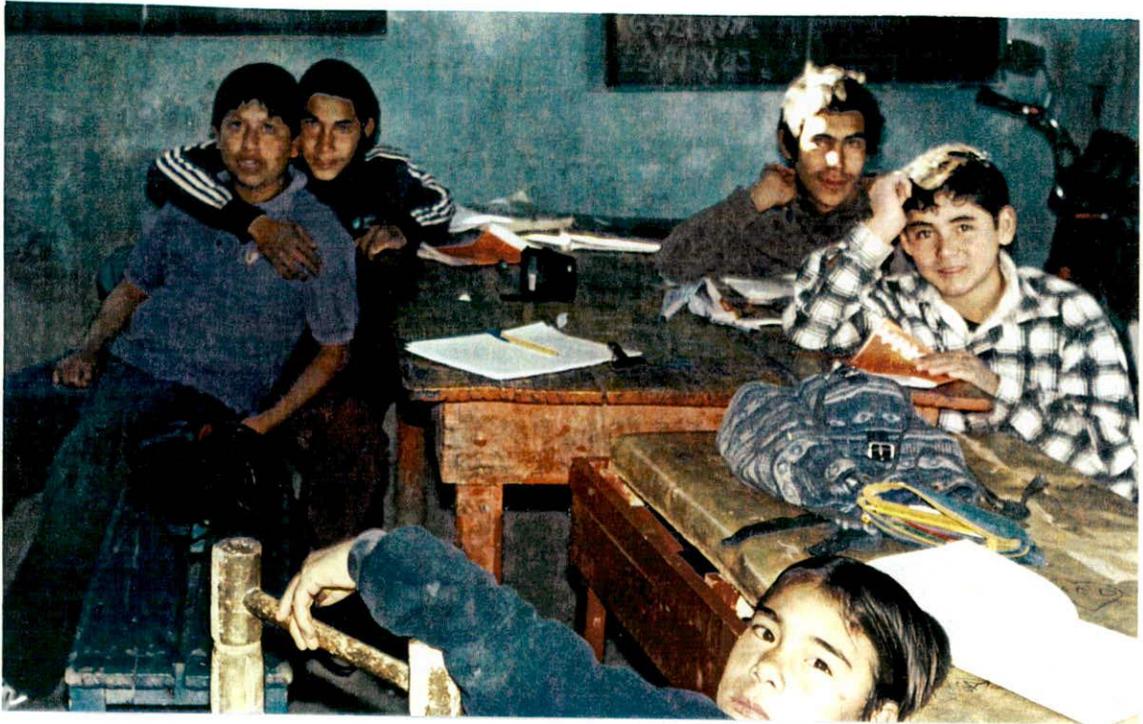
UE 84. Subgrupo "C". Jesús y Ariel



UE 84. Niños muestran una víbora. Flavio, chico con víbora, su hermanito, Jony y Beba



UE 84. Subgrupo "C". En el patio: David, Mabel (la educadora), Jesús, Pamela, Brenda, Flavio, Beba y Jony



UE 84. Subgrupo "D". David, David, Wechi, Nicolás y Laura en el salón



UE 84. Subgrupo "D". Wechi, David, David, Sonia, Rosalía, Mabel (la educadora), Nicolás y Laura.

## CAPÍTULO 4

### La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA

*"(...) la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel. (...) sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.*

Freire 1986 p 105

#### 1. Introducción

En este capítulo intento teorizar sobre la manera como son introducidos a la lengua escrita, niños, jóvenes y adultos que asisten a las Unidades Educativas del Programa Provincial de Alfabetización de Adultos (ProPAA). Me interesa describir e interpretar los modos particulares que adquieren las prácticas de lecto-escritura inicial que se desarrollan en dichas unidades. Documentar y conceptualizar esas prácticas, son los aportes sustantivos de este capítulo.

A continuación, y a los efectos de desarrollar los referentes teóricos para el análisis, reviso lo que históricamente se consideró el problema central de la lecto-escritura, el problema de los métodos. Avanzo sobre los supuestos de la lengua escrita en que se basan dichos métodos y especifico las concepciones tanto de la lengua escrita como del proceso lector. De dichos referentes teóricos extraigo las herramientas para el análisis de las prácticas de lectura y escritura que he podido observar y registrar en las UEs. del ProPAA.

#### 2. Los referentes teórico-metodológicos:

##### 2.1. Conceptualizaciones iniciales

La lecto-escritura y el problema de los métodos

Según Ferreiro y Teberosky (1985) tradicionalmente el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La polémica se generó en torno a los enfoques sintético y analítico.

##### *El método sintético, el método fonético*

El método sintético ha insistido fundamentalmente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, estableciendo dicha correspondencia a partir de los elementos mínimos de la palabra, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Luego, bajo la influencia de la lingüística se desarrolló el método fonético que propone partir de lo

oral, promoviendo la asociación del fonema con la grafía. El acento está puesto en el análisis auditivo para establecer la correspondencia con la escritura. Según las autoras mencionadas, estos enfoques plantean dos cuestiones básicas: que la pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre fonemas y que las grafías de formas próximas se presenten separadamente para evitar confusiones visuales entre ellas. También consideran la conveniencia de enseñar un par de fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación este bien fijada.

Desde estos enfoques, inicialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura, es una cuestión mecánica, se trata de adquirir una técnica de descifrado del texto. La escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral y leer equivale a decodificar lo escrito en sonidos. En la lectura, lo primero es la mecánica, centrada en el descifrado, luego viene la comprensión culminando en la lectura expresiva. El método será más eficaz cuanto más se ajuste la escritura a los principios alfabéticos, cosa que no sucede en ninguna lengua. Se sugiere empezar por las ortografías regulares para evitar las confusiones auditivas y/o visuales.

#### *El método analítico:*

Para el método analítico la lectura es un acto global e ideo-visual. Lo previo, siguiendo esta perspectiva metodológica, es el reconocimiento global de las palabras u oraciones. El análisis de los componentes, es una tarea posterior. Se privilegian los aspectos visuales por sobre los auditivos. Se postula que es necesario comenzar por unidades significativas para el niño.

#### *Puntos en común:*

En las perspectivas metodológicas descriptas precedentemente subyace una concepción mecanicista, asociacionista, conexionista del aprendizaje. El papel del sujeto se restringe a identificar, fijar y reproducir los elementos intervinientes. Aunque las distintas perspectivas (analítico y sintético) discrepan en cuanto a las estrategias perceptivas en juego, auditivas en un caso, visuales en el otro, descuidan, siempre siguiendo a las autoras citadas, la naturaleza compleja del objeto de conocimiento, la competencia lingüística y la capacidad cognitiva del sujeto.

La naturaleza de la lengua escrita

La escritura

Según Ferreiro (1997:13-17) la escritura puede ser considerada de dos maneras muy diferentes y según como se la considere, las consecuencias pedagógicas diferirán drásticamente. Puede ser considerada como un "código de transcripción gráfica de las unidades sonoras" o como un "sistema de representación del lenguaje".

Para la autora, la construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y las relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. La construcción de un sistema de representación adecuado a la realidad es un problema completamente diferente a la construcción de sistemas de representación alternativos, construidos a partir de un modelo original. Ferreiro reserva la expresión "codificar" para la construcción de dichos sistemas alternativos. La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones y el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. En el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. La construcción de una forma de representación adecuada, suele ser un largo proceso histórico hasta lograr una forma final de uso colectivo.

Para Ferreiro, la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación. Podría pensarse que una vez construido el sistema de representación, es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación, sin embargo no es así<sup>47</sup>. En el caso particular del lenguaje escrito, la naturaleza compleja del signo lingüístico (significante-significado) hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación. Desde esta perspectiva es el carácter bifásico del signo lingüístico, la naturaleza compleja del mismo y la relación de referencia lo que está en juego en la escritura.

Las escrituras de tipo alfabéticas, dice Ferreiro, podrían caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera es representar las diferencias entre los significantes. En cambio, las escrituras de tipo ideográfico, parecieran poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera es representar diferencias en los significados. Aunque puede afirmarse que ningún sistema de escritura es puro y que ningún sistema ha

---

<sup>47</sup> En los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema numérico y el sistema de representación del lenguaje) los problemas que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción histórica de cada sistema, por ello puede decirse en ambos casos que el niño re-inventa esos sistemas.

logrado representar de manera equilibrada la naturaleza bifásica del signo lingüístico. Tanto los sistemas alfabéticos incluyen componentes ideográficos como los sistemas ideográficos incluyen componentes fonéticos.

Como puede observarse, la distinción establecida entre sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora son claramente diferenciadas. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva) y su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica. Pero si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, el problema se plantea en términos diferentes, se trataría de comprender la naturaleza de dicho sistema de representación. Su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

#### El proceso lector

Centrándonos específicamente en el proceso lector y considerando los aportes teóricos de K. Goodman, (1984: 13 y ss.), se puede interpretar que el autor habla de la "lectura como habilidad" y la "lectura como transacción".

En el primero de estos enfoques, según Goodman, la teoría implícita era: "leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos". Para el autor, aprender a leer era el "dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista" (ibídem 15).

En el período en que adopta fuerza este enfoque, principios del siglo XX, de gran optimismo en la ciencia, las palabras claves en la educación norteamericana eran: especificidad, secuencia y cuantificación. Coincide con el desarrollo de la psicología conductista y el empirismo lógico en filosofía. En dicho período, siempre según el autor, se desarrolló una tecnología de la lectura centrada básicamente en torno a la lectura inicial y al lector principiante cuyas características eran: producción de materiales graduados comenzando por ejercicios de preparación en el preescolar que se continuaban hasta el final de los grados, focalización en el vocabulario controlado, producción de libros para practicar habilidades y ejercicios con palabras, desarrollo de jerarquías de habilidades fónicas y gráficas, programas de lecturas según el desarrollo incluyendo lecturas remediales y los tests como dominantes de la tecnología (de diagnóstico, de madurez, de predicción).

En contraposición con esa perspectiva, Goodman considera que la lectura es un “proceso en el cual pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (ibidem13). El autor rescata los trabajos que entienden a la lectura como “búsqueda de significado” y como “constructiva”. Considera que en la lectura interactúa información visual, que proporciona el texto, e información no visual, que posee el lector y a través de esa interacción, el lector construye el sentido del texto<sup>48</sup>. La construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto ofrece.

Este tipo de información no sólo está presente en el texto sino también en el lector que es quién debe seleccionar las claves más relevantes para construir el sentido del texto. El lector está centrado siempre en obtener sentido del texto, la atención está focalizada en el significado y todo lo demás sólo recibe atención cuando aparece alguna dificultad para obtener el significado. En ese proceso de transacción son tan importantes las características del lector como las del texto. “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (ibidem 18). Las formas del lenguaje que el lector controla afectarán fuertemente su lectura.

Para Goodman hay un sólo proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que es utilizado y del texto de que se trate. Para el uso exitoso del mismo cuenta la capacidad del lector, sus propósitos, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Señala también que en el proceso se emplean una serie de estrategias<sup>49</sup>, las que se desarrollan y modifican a lo largo del mismo.

Las estrategias son múltiples y variadas: muestreo, anticipación, predicción, inferencia, corroboración, autocorrección. Por el muestreo el lector se vale de los índices que provee el texto y los usa de la manera que le son más útiles para la construcción del sentido. También los lectores son capaces de anticipar el texto, ya que los mismos tienen pautas recurrentes y estructuras. Pueden predecir, el final de una historia, la lógica de una

---

<sup>48</sup> “El texto es una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Posee propiedades características que lo constituyen en una unidad semántica y pragmática -la cohesión, la unidad temática, la superestructura, entre ellas- (Cfr. Orellano y otras 1997:112). La cohesión constituye una serie de marcas para hacer evidente que el texto está centrado en un mismo tema y que responde a una intención. Hay distintas clases de cohesión: gramatical, léxico-gramatical y léxica.

<sup>49</sup> Una estrategia es definida por el autor como un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información.

explicación, la estructura de una oración compleja, el final de una palabra. Pueden inferir, es decir, pueden complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que poseen y así inferir lo que no está explícito en el texto. Hay un proceso de autocontrol y de autocorrección, muestra de la preocupación por la comprensión de parte del lector.

A esta perspectiva subyace la idea de que en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje, la oral y la escrita, que son paralelas entre sí. Los lenguajes escritos son formas alternativas en tanto modos de representar significados. Lo que diferencia ambas formas son las circunstancias de uso. Cada una de ellas tiene un proceso productivo (hablar, escribir) y uno receptivo (escuchar, leer) en los que se intercambia activamente significados. Son tanto procesos personales como sociales.

## **2.2. El proceso de análisis**

Para el análisis he focalizado en las prácticas a través de las cuales son introducidos a la lengua escrita niños, jóvenes y adultos que asisten a las UEs. del ProPAA. En una primera instancia, he seleccionado de mis registros, las secuencias didácticas<sup>50</sup> que dan cuenta de los procesos de alfabetización inicial en cada uno de los encuentros observados. Luego he organizado las secuencias de lectura y escritura inicial, según la educadora haya desarrollado prácticas individuales y así he definido los casos o prácticas grupales, sea que haya trabajado con un pequeño grupo o con el grupo en su conjunto. He incluido también secuencias de un encuentro donde el tema específico correspondía al área de las ciencias sociales. Si bien en esas unidades de registro la enseñanza de la lengua escrita no era el tema central, en dicho encuentro la educadora desarrolló la lectura de historias. Las he incluido a los efectos de comparar las prácticas de lectura que la educadora desarrolla y promueve cuando ella es la que lee para el grupo (UR 17-20), con las prácticas en las que específicamente se propone enseñar a leer (UR 01-16).

Describo y acompaño con las transcripciones correspondientes las veinte unidades de registro que he definido. Aunque algunas transcripciones hayan resultado largas, he preferido mantenerlas de esa manera para que quede expuesto el despliegue de las prácticas y preservar su sentido. Avanzo en el análisis teniendo como referentes las teorías desarrolladas en el

---

<sup>50</sup> Utilizo esta expresión para referir a las unidades de sentido, a una interacción con un sentido específico, a los segmentos didácticos que identifiqué en una clase, en el caso de las UEs. de los encuentros.

segundo apartado. Uno de los casos está más desarrollado que los restantes porque pude profundizar los registros con una entrevista individual y charlas ocasionales.

Teorizo sobre los modos particulares de lectura y escritura inicial que se desarrollan y promueven en las unidades de mis registros.

### **3. Las prácticas de Alfabetización en las Unidades Educativas**

A continuación presento todas las prácticas de alfabetización inicial que he observado y registrado en las UE 84 y 86 del ProPAA. Las presento en términos de "prácticas individuales" y "prácticas grupales". He documentado esos modos particulares de lectura y escritura que he podido registrar. En las unidades de análisis que he constituido se advierte como las prácticas de alfabetización están atravesadas por una multiplicidad de factores de orden material y simbólico, objetivos y subjetivos, psicológicos y sociales.

#### **3.1. Prácticas individuales**

**Caso Rosa: El principio de autoridad, la ruptura del mandato paterno y la búsqueda de autonomía**

UE 86 "B" Registro Mayo 01

(UR 01) La educadora le da a Rosa una tarea. La mujer, de aproximadamente 45 años, asiste a la UE con su hija Marisa y su nieta. La relación que se advierte entre Rosa, la práctica de alfabetización y su hija es compleja. Podría decirse que se debate entre el estímulo, el afecto y la tensión, como más adelante podrá advertirse. Marisa acompaña a su mamá, la apoya para que asista y aprenda. También le enseña y la corrige. La situación por momentos es tensa y a Rosa le resulta intolerable. Según lo manifestado por Rosa su deseo de aprender es fuerte. Hace 4 años que asiste a la "escuela", tal como ella llama a la UE. Asiste a pesar de la oposición de su padre, quién de chica no dejó que fuera porque a la escuela "iban muchos muchachos". De la situación podrían inferirse aspectos complejos que vinculan el conocimiento y la afectividad. Queda de manifiesto el esfuerzo y empeño de la mujer, tal vez su deseo de emanciparse y sus inseguridades. Rosa se queja por el tamaño de las letras, silabea e intenta darle unidad de sentido a lo que lee:

- Educadora: Mire, vamos a hacer esto Rosa (le entrega un texto preparado por ella en el que hay imágenes y escritura).

- Rosa: Hay! qué letra chiquilita señorita!

- Educadora: No, la letra grande no más, la letra grande, esta no más. Los típicos vendedores de la semana de Mayo. Como vamos un poquito atrasados. Vamos a leer: aguatero, vendedor de empanadas, de pescado.

- Rosa: Ven -ven - de- do- ra- vendedora.

- Marisa: *Ha estado estudiando la mami.*
- Educadora: *Me parece muy bien.*
- Rosa: *Cuando tengo tiempo señorita, mi papá no me deja. Si mi papá un solo día sale, mire trabajo con mi papi como un niño más. Ven – ven ¿acá dice vendedor?*
- Educadora: *Ven- de- dor de pan, vendedor de pan como la p. Esa es la v corta.*
- Rosa: *Vendedor de pes- ca- do, ¿vendedor de pescado?*
- Educadora: *Sí, vendedor de pescado. Ah! tiene razón... (Risas)*
- Rosa: *Por lo menos he leído bien.*
- Marisa: *Le ha hecho bien estudiar.*
- Rosa: *Y eso qui estudiau poquito, un ratito.*
- Marisa: *Un poquito todos los días, cuando querés acordar ya te sabés todo mami.*
- Rosa: *¿Lo tengo que copiar señorita?*
- Educadora: *Sí, los nombres no más, lo que está...*
- Rosa: *Sí señorita. Nena, te llama la mamá. Chau mi amor.*

En este apartado se pone de manifiesto como Rosa trata de interpretar lo que está escrito. Podría decirse que la señora hace interactuar la información visual (que el texto le proporciona) con la información no visual que ella posee (conocimiento del tema, capacidad cognitiva, competencia lingüística) para darle sentido al escrito. El texto, especialmente preparado por la educadora, conjuga imágenes con escritura. Las escrituras están muy pegadas a las imágenes<sup>51</sup>. La mujer identifica algunas sílabas y anticipa lo que presume que puede decir en el texto.

Queda de manifiesto, tal vez, la llamada "hipótesis del nombre". En el proceso de apropiación de la lecto-escritura, Ferreiro y Teberosky (1985) describen la hipótesis del nombre como el momento en que el sujeto supone que lo que está escrito tiene que ver con lo que la cosa es o las imágenes que la acompañan.

Más que afirmaciones sobre los enunciados, se trata de preguntas que Rosa formula. La mujer necesita que sean corroboradas por la educadora que, por lo que se advierte, es quién está a cargo de la validación de la actividad. Según Sadovsky<sup>52</sup> la validación tiene por objeto que el estudiante pueda saber si el resultado que obtuvo es razonable o disparatado, si el procedimiento utilizado es o no correcto, si el argumento es consistente o contradictorio. Cuando el alumno puede hacerse cargo de esto por sus propios medios, se habla de validación interna. En la situación descrita precedentemente se trata de validación externa, porque está a cargo de la docente.

<sup>51</sup> Se trata de figuras de vendedores ambulantes de la época colonial, en las que debajo de cada imagen dice de que vendedor se trata. Por ejemplo: vendedor de pescado, vendedor de pan, etc.

<sup>52</sup> Sadovsky P. (1996) Pensar la matemática en la escuela. En POGGI, M. (compiladora): Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapeluz. Bs. As. p 124.

A Rosa le preocupa mucho equivocarse, no "respetar" el texto. Las preguntas que formula podrían considerarse como una muestra de sus inseguridades y sus miedos. En esta práctica ella queda expuesta ante la educadora, su hija y el resto del grupo. Tiene un "lastre" con el que carga desde su infancia, no fue a la escuela, no sabe leer, y ahora busca su autonomía, busca independizarse, busca aprender.

Cuando la lectura finaliza, la mujer pregunta si lo tiene que copiar. Al parecer, la lógica de la secuencia didáctica, que no es nueva para la mujer, establece primero la lectura y después la copia, la que se entiende como escritura.

En esa secuencia la mujer alude al trabajo que le ocasiona la atención de su padre como un obstáculo para su estudio. En una entrevista mantenida con Rosa, la señora señaló, tal como se dijo precedentemente, que de chica no fue a la escuela porque su padre no la dejaba. A pesar de los años transcurridos, según lo que manifiesta en esta oportunidad, nuevamente es su papá quién no le permite estudiar:

*"Mi papá no me deja (...) mire trabajo con mi papi como un niño mas".*

Parece que la situación objetiva –cuidar a su padre- se entrelaza con cuestiones de orden simbólico. Rosa rompe con la prescripción paterna y a pesar del mandato de su padre, va a la "escuela" a aprender a leer y escribir.

(UR 02) La educadora nuevamente le pide a Rosa que lea. La mujer deletrea, silabca y la educadora va diciendo en voz alta las palabras, con las letras y sílabas que la señora identifica. Simultáneamente la educadora le da información sobre el sonido de algunas letras. Para Rosa esta situación es más difícil. No se trata de un texto específicamente preparado por la educadora sino de un libro en el que el texto, el vocabulario y las imágenes no están tan controlados como en la situación anterior, donde se trataba de palabras o frases muy pegadas a las imágenes. Nuevamente la mujer aduce problemas perceptivos, limitaciones en su visión y el tamaño pequeño de las letras:

- Educadora: *¿Ha traído el libro para leer?*

- Rosa: *Sí, el libro, tengo todo acá señorita. ¿La de casa es la primera?*

- Educadora: *Esa es la g, gran.*

- Rosa: *me confundo estu (señala la b) con la de papá. (deletrea) Es- es- pe- ta- cu- lo...es- pec...*

- Educadora: *Espectáculo.*

- Rosa: *De pa- pa- ti- pati.*

- Educadora: *Patín, muy bien.*

- Rosa: *A- a- le....*

- Educadora: *Alegria.*

- Rosa: Los - pa- ti- na do- res.....

- Educadora: Patinadores.

- Rosa: Lu- Lu. Do- ra. Vo- le- dora. Sor- sor- pre- en.

- Educadora: Sorprendieron.

- Rosa: Es que veo poco señorita la letra chiquita. Con- con- sus (deletrea, silabea pero no logra darle sentido) O- o.

- Educadora: Es que esa letra (una c) suena como s, como c. Ya voy a empezar a traer partes donde suenan como s, como c. Demostraciones- demos- tra- cio- nes, esperese, esperese, no siga leyendo que está muy chiquito.

La situación se presenta como de mayor complejidad. Se trata de leer en un libro en el que el vocabulario que se usa está menos "controlado" que en el texto preparado por la educadora. Rosa pregunta por alguna letra y declara que confunde la "b" con la "p"<sup>53</sup>. Si se presta atención, ambas grafías incluyen los mismos elementos, una "pelotita" con un "palito" que en un caso está para arriba y en el otro para abajo. Ferreiro (1997) señala que en ambos sistemas (de escritura y numérico) con los que el niño, en nuestro caso el adulto, se enfrenta al inicio de la escolarización, las marcas gráficas que se usan tienen la misma constitución, palitos y pelotitas y dadas las similitudes de trazos, es difícil definir cuáles son los aspectos relevantes a considerar.

Cuando la actividad de lectura se realiza en el libro, la mujer tiene más dificultad para anticipar el sentido. Identifica las letras, algunas sílabas, pero no accede al sentido del texto el que es dado por la educadora. A diferencia de la primera situación, las imágenes no están tan relacionadas con el texto. Respecto de la relación texto-contexto, Ferreiro (1986:77) señala: "las primeras interpretaciones de textos son, pues, enteramente dependiente de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil a la que nos referiremos como 'hipótesis del nombre' - seguirá vigente por mucho tiempo, y sin embargo, las relaciones entre el contexto y el texto irán variando"<sup>54</sup>.

En esta situación de lectura, los llamados aspectos mecánicos están disociados de los comprensivos en el acto lector. La mujer está centrada en el descifrado de las letras y no logra anticipar el sentido del texto.

<sup>53</sup> El problema se complejiza aún más si se tiene en cuenta la d y la q. La referencia se hace para los trazos imprenta minúscula, en la mayúscula los trazos están más claramente diferenciados.

<sup>54</sup> Según la autora (1986 p. 77) "Esta evolución sigue la siguiente progresión: 1. El significado de un texto (T) es enteramente dependiente del contexto (C). Si C no puede interpretarse adecuadamente, tampoco T es interpretable. 2. Dada una relación inicial entre C y T, T conserva la misma interpretación a pesar de cambios de C (dentro de ciertos intervalos temporales). 3. Las propiedades de T empiezan a ser tomadas en consideración. La interpretación T es aún dependiente de C, pero las propiedades de T sirven para modular la interpretación que se le otorgue."

(UR 03) Rosa está intentando leer. Acá también atribuye a problemas perceptivos sus dificultades para interpretar lo que está escrito. Su hija, que está sentada a su lado, le pide que se cambie de posición para poder verla, sin embargo, la mujer se ha ubicado de ese modo precisamente para que la joven no la pueda ver, ni corregir. Con cierta dificultad Rosa sigue deletreando. Por momentos la educadora la acompaña en el silabeo y le da sentido a las palabras. La hija sigue corrigiéndola. A la mujer la situación le produce fastidio y se lo hace saber. Entre tanto los más chicos le avisan a la educadora que terminaron la tarea y ella les da permiso para que hagan recreo. La educadora le solicita a Marta, otra de las señoras mayores, que se cambie de lugar para leer. Marta empieza a deletrear, aunque la situación queda tapada por la otra señora.

- Rosa: *(se la siente silabear)* Re- pu, re- pu- la- los- la.

- Educadora: *Vaca loca (lee de un texto).*

- Marisa: *Ponete así que no veo.*

- Rosa: *Eso es lo que quiero, que no veas para que no lo corrijas (risas)*

*Ar- ge- gen- ti- na.*

- Educadora: *Está estudiando bastante.*

- Rosa: *Es que por ahí me confundo.*

- Marisa: *Es que vos te confundís en la r y en la l.*

- Rosa: *Es que... no veo bien, me hacen falta los lentes sí o sí, tengo roto.*

*Me confundo, pero las distingo bien.*

.....

- Aa: *Cinco menos cuarto van a ser.*

- Educadora: *¿A qué hora te tenés que ir?*

- Marisa: *Cinco menos diez.*

- Rosa: *(mientras Rosa intenta leer silabeando, la educadora la va acompañando en ese silabeo y va interpretando las palabras, va dándole sentido a las sílabas que Rosa identifica)* Pro- pro- fun- do. En- cuuu en- tro, ar- gen- ti- no *(Rosa repite lo que la educadora lee y luego continúa)*, encuentro argentino ar- gen- ti- na, mu- si- a.

- Aa: *Señorita.*

- Educadora: *Yo- lan- da, repítalo usted.*

- Rosa: *¿La y? (la señora se sorprende al darle ese sonido a la y).*

- Marisa: *Y griega mamá.*

- Educadora: *Cintia traéme el cuaderno.*

- Rosa: *Es- cu- e- la, escuela.*

- Marisa: *Para- no...*

.....

- Educadora: *¿Esto ya está?*

- Marisa: *Mami tenés que aprender un renglón de eso, es que vos le bajas mucho (el trazo de una letra). (Ahora dirigiéndose a la educadora)* ¿Me puede decir la hora?

- Educadora: *Menos diez ¿a qué hora querés que te avise?*

- Marisa: *Mirá de dónde empieza, desde ahí. Desde ahí para arriba y desde ahí para abajo, y ahí viste?*

- Aa: *Ya terminé.*

- Educadora: *Bueno, vayan a jugar un ratito (a los mas chicos que terminaron la tarea).*

- *Marisa: Dale separación acá, mirá la separación que le da la señorita, la diferencia entre esta y esta, esta que vos has hecho acá. Mirá que está volando. (la hija de Rosa se ríe y comenta. La madre se fastidia)*
- *Rosa: Vos tenés que dar gracias a Dios que yo te he mandado a la escuela ¿no es cierto señorita?, y has terminado la escuela.*
- *Educadora: (A Marta) Después quiero que se siente al lado de Rosa para que empecemos a leer.*
- *Marta: Bueno señorita. (se cambia de lugar y empieza a leer) la u, la u, a- gua. Man- tilla*
- *Educadora: Y ésta ¿qué ha hecho acá?*
- *Marisa: Está patas p'arriba.*
- *Rosa: Por eso no lo entiendo.*
- *Marisa: Es que yo lo veo bien de acá, claro pero ella no lo ve de allá (Risas), muy bien (Risas). Ando levantada de las cuatro de la mañana y me vine y me vine.*
- *Rosa: yo también si vos me has ido a hablar (Risas y tensiones)*
- *Educadora: Píntelo usted Rosa, qué letra es.*
- *Rosa: o, c, la de casa.*
- *Educadora: Sí, la de casa, doce,, doo- cee. ¿Qué dice acá?*
- *Rosa: prin- ci- pales.*
- *Educadora: Los principales, ahora vamos acá.*

En esta práctica nuevamente los aspectos mecánicos están disociados de los aspectos cognitivos en el acto lector. La señora decodifica pero no interpreta el escrito. Confunde letras, hace una correspondencia uno a uno, fonema-grafema, se sorprende cuando advierte que esa correspondencia no es tan ajustada, como ella cree. Al parecer, la señora aún no advierte que distintos grafemas pueden tener la misma representación fónica, que un mismo fonema puede tener distintas grafías, que hay grafemas que no tienen representación fónica, que el valor posicional cuenta en la fonía y en la grafía<sup>55</sup>. Cabría aclarar que existen distintos tipos de sistemas de escrituras, según los elementos que se privilegien en la representación. Nuestro sistema es básicamente alfabético. Que la hipótesis de base sea alfabética no quiere decir que los elementos ideográficos no se hagan presentes. La ortografía sería una muestra de ello.

La educadora enuncia la palabra escrita y espera que Rosa repita. La mujer no está dispuesta a repetir pasivamente y plantea sus dudas ("y" con otro valor sonoro que el que ella conoce: "Yolanda"). Otra vez la mujer aduce problemas perceptivos. Sin desconocer la presencia de estos aspectos en el proceso lector, considero que no son los únicos involucrados y que el obstáculo que está interfiriendo, en gran parte, es de orden conceptual.

---

<sup>55</sup> Kaufman, A.M. trabaja el reducido repertorio de letras que en nuestro alfabeto responden a la hipótesis alfabética estricta. Notas de Seminario: Didáctica de la Lengua. Maestría en Didáctica. UBA. UNSL. San Luis. 1998.

En la escritura, cuando la señora copia, no hace el trazo exacto de las letras, su hija insiste sobre ello (forma, altura, separación) y propone como solución la ejercitación (un renglón de...). Insiste sobre los aspectos figurales<sup>56</sup> de la lengua escrita más que sobre los aspectos constructivos.

Podría decirse que como problema sobreagregado al de la lecto-escritura, aparece cierta tensión en la relación madre-hija. Se registran reproches de ambas partes, por un lado Rosa pretende que su hija sea agradecida de que pudo ir a la escuela porque ella la mandó. Por otro, Marisa no comprende por qué su madre no entiende o no se da cuenta de cosas que, para ella, son elementales respecto de la lectura y la escritura, la educadora y ella se lo dicen. Habría, en este caso, una suerte de "inversión de papeles"<sup>57</sup>, la hija enseña y corrige a la madre. Por momentos, a la madre, la situación le resulta intolerable.

Este caso muestra los modos particulares de alfabetización que intentan la educadora y Rosa. El problema no es sólo de orden conceptual, la alfabetización de Rosa está atravesada por su historia de vida. Romper con el mandato paterno, reconocer que "no sabe", quedar expuesta de la manera que lo hace ante la educadora, su propia hija, el grupo, los vecinos, son cuestiones muy profundas que dan cuenta de un momento muy especial en su vida. Se destaca el esfuerzo de Rosa por buscar su autonomía: no sólo está rompiendo con la prescripción paterna sino también con las imposiciones de su hija y la maestra. No acepta pasivamente lo que le dicen, lo quiere comprender, quiere encontrar la lógica de la lengua escrita. También cuenta con una presión laboral, en la fábrica donde trabaja, tal como lo expuso en una entrevista, le exigen que termine la escuela. Para la mujer, conservar el trabajo no es un tema menor, con lo cual, aprender a leer y escribir aparece cargado de distintos sentidos, personales, sociales, materiales, simbólicos los que podrían resumirse en el sentido de liberación. Rosa está buscando su independencia.

### **Caso Marta<sup>58</sup>: Las limitaciones del descifrado en el proceso lector**

UE 86 "B" Registro 2- Mayo 01

---

<sup>56</sup> Ferreiro distingue los aspectos figurales de los constructivos. Los primeros están relacionados con los trazados de la escritura, los segundos con lo que se quiso representar.

<sup>57</sup> En la representación clásica, la generación adulta ejerce la acción educativa sobre las jóvenes generaciones (Cfr. Puiggrós 1995 relativo a la crisis orgánica de la educación).

<sup>58</sup> Cabe aclarar que en el grupo, hay dos mujeres y una niña con el mismo nombre. La Sra. que ahora está en el foco de análisis y una nieta suya con la que asiste, Marta Andrea. A esta niña la mayoría de las veces la llama por el segundo nombre, ocasionalmente por el primero. La otra mujer que también se llama Marta es la presidenta de la Unión Vecinal, que aunque no va a alfabetizarse, permanentemente asiste a la UE y se hace cargo del funcionamiento.

(UR 04) - Marta es una mujer morocha, delgada, de cabellos largos. Tiene alrededor de 45 años. Asiste a la UE con cuatro chicos, todos ellos nietos y sobrinos que la llaman "mami". En esta secuencia la mujer hace unos comentarios personales, luego de ellos, la educadora le pide que lea. Marta identifica algunas letras y sílabas y, en algunos casos, repite las palabras que la educadora va diciendo. Sin embargo, por su cuenta, Marta no logra reconocer ninguna palabra. Marta va bajando el tono de la voz, a veces no se entiende lo que dice. Esta actividad se prolonga por un rato. La educadora da por finalizada la lectura y le pide que copie:

- Educadora: *Bueno Marta a ver ¿qué dice acá? Chicos, chicos, salgan de ahí. (a unos chicos que juegan afuera en un tubo grande de hierro).*
- Marta: *Ve- e- e (Habla muy bajo)*
- Educadora: *Vecino*
- Marta: *e- e- le- mi- e- le.*
- Educadora: *Ele, esa es una l y esa es una e, e- le- elec.*
- Marta.: *... ele- o- estoy con la o yo.*
- Educadora: *Ahí dice elección, es muy difícil esa palabra.*
- Marta: *Elección, elección.*
- Educadora: *Ahí.*
- Marta: *So- so.*
- Educadora: *- So- ci- os, socios.*
- Marta: *Socios.*
- Educadora: *Cena.*
- Marta: *Cena.*
- Educadora: *Ahí.*
- Marta: *Ve- ve.*
- Educadora: *Vecinos.*
- Marta: *U- e.*
- Educadora: *Unen- unen- en- una.*  
*(Marta habla muy bajo, es muy difícil entenderla).*
- Educadora: *Los vecinos se unen en la cena, listo Marta, copie textual.*

Marta intenta barrer letra por letra en un proceso de decodificación, pero no logra identificar todas las letras y mucho menos interpretar lo escrito, lo que está leyendo. La educadora, sobre la base de las letras o sílabas que la mujer identifica arma las palabras y en un caso una oración. La consigna se invirtió, la educadora es la que lee y la señora se limita a repetir. La situación es difícil de sostener, Marta cada vez habla más bajo y abruptamente la educadora da por finalizada la lectura. En este caso de lectura, los aspectos mecánicos están disociados de los aspectos comprensivos. La estrategia que usa la mujer, estimulada por la educadora, descifrar una a una las letras de cada palabra, es ineficaz para acceder al sentido de lo escrito. Acá también, como en el caso anterior, se considera que escribir es copiar y se limita la escritura a la copia textual.

(UR 05) La educadora se pone junto a Marta para hacerla leer. Aplica el mismo procedimiento utilizado anteriormente, la hace identificar letra por letra. Por momentos la señora arma algunas sílabas y la educadora va armando las palabras sobre la base de lo que Marta ha identificado. La educadora considera que a la señora le da vergüenza. Cuando Marta termina el descifrado, lo tiene que copiar. Entrè tanto, hay algunas interferencias:

- Educadora: *Préstame el lápiz ¿En qué quedamos? ¿Qué letra es esa?*
- Marta: *La a.*
- Educadora: *La a, muy bien.*
- Marta: *Mmmal.*
- Educadora: *Cada animal.*
- Hay seño, me duele la ...
- Educadora: *Cada animal tiene... Todavía estamos en la fecha, ya es tiempo que trabajes solo (dirigiéndose a uno de los chicos).*
- Seño, mire.
- Educadora: *¿Ya está?*
- Sí.
- Educadora: *Ya sigo con ustedes. ¿Estábamos en? Tiene ¿qué letra es esa? bien y ¿esa? Bien, un ... ¿qué letra es esa? bien ¿y esa? Bien ¿cuáles no? esa es la g de gato, la que es así.*
- Ya terminé seño.
- Educadora: *Bueno, esperame un segundo. ¿Esa? ¿esa? ah, la r ¿pero qué sonido tiene? ¡no tenga vergüenza, no tenga vergüenza! ¿qué sonido tiene? lugarr, no ¿qué letra es esa?*
- Marta: *Lugar.*
- Educadora: *Esa ¿qué letra es? ... pero ¿cómo suena? ah. ¿Dónde? ... bien, "cada animal tiene un lugar donde vivir" ¿no?*
- Señorita ya vengo.
- ¿Dónde van?
- (Marta sigue deletreando)
- Educadora: *Vivir en libertad, bueno. ¿Todos terminaron me dijeron? ¿sí?*
- Marta: *¿Eso lo tengo que escribir señorita?*
- Educadora: *Sí María.*

Nuevamente aparece la ecuación leer igual a descifrar, escribir igual a copiar. La educadora va señalando una a una las letras para que Marta las identifique y así lea. La señora sólo reconoce algunas y está lejos, por ese procedimiento, de acceder al sentido de lo que está escrito. La educadora destaca algunos sonidos y remarca la pronunciación de algunas letras en busca de la correspondencia fonema-grafema. Reduce el acto lector al reconocimiento de las letras. La educadora interpreta que a la mujer le da vergüenza, razón por la cual no puede leer y la incita para que no la tenga. Cuando da por terminada la secuencia de lectura, Marta lo tiene que escribir (copiar).

(  
UR 06) En otro momento del mismo registro, vuelve a trabajar con Marta:

- *Marta: Marta (a su nieta que se llama igual) andá buscame la biblia, en la bolsita azul.*
- *Educadora: A ver Marta ¿esa es una d? la d de dedo y la o, do, do.*
- *Marta- La d.*
- *Educadora: Y la o, la r, la e, les, la a perdón, la s.*
- .....
- *Educadora: ¿Le molesta Marta?*
- *Marta: No.*

Utiliza el mismo procedimiento que el descrito en las situaciones precedentes. A la educadora le preocupa que Marta se moleste. Momentos previos (5) interpretaba que a la mujer le daba vergüenza. La educadora tiene elementos para suponer que a Marta le puede estar sucediendo eso, la mujer queda completamente expuesta ante el grupo, sus vecinos, sus nietos, sobrinos y la educadora, y podría ser la razón por la cual se repliega sobre sí. Si bien responde a la consigna obedeciendo a la educadora, baja tanto el tono de su voz que nadie en el grupo se puede enterar de lo que la mujer está diciendo.

### **Caso Cristian: Las restricciones de la memorización mecánica o la dificultad de memorizar cuando no se advierte el sentido**

UE 86 "B" Registro Mayo 01

(UR 07) Cristian es un chico como de 12 años que se integra poco a los encuentros. Mientras la educadora esta trabajando con el grupo, ve a Cristian que se había retirado del encuentro:

- *Educadora: Te pillé justo, Cristian vení para acá ¿vas a trabajar?*
- *Samuel: Sáquele un cero seño, sáquele un cero (Sáquele por póngale)*
- *Educadora: No, no le voy a sacar un cero, le voy a mandar una nota a la madre. ¿En qué estábamos? Todavía estamos en la fecha, no ha escrito ni la palabra.....*

(UR 08) Pasado un momento, la educadora se dispone a trabajar con Cristian. El chico aún no había copiado las tareas. Le propone identificar las letras de una palabra. Ella va enunciando las letras una a una y el niño las va repitiendo. En un momento pretende que el niño las diga solo, no puede y la educadora se molesta:

- *Educadora: ¿Has traído lápices de colores, goma? ¿Tenés lápices de colores en casa? ¿y qué pasó que no los traes?*
- .....
- *¿Qué letra es esa? (a Cristian) allá nadie te va a decir qué letra es esa ¿qué letra es esa? (Risas) Vos hacé lo que tenés que hacer (a otro chico).*
- *(Nuevamente a Cristian) ¿qué letra es esa? ¿qué letra es esa? la r ¿esta qué letra es? la a (el chico va repitiendo a medida que la educadora le va diciendo). Te las hago así para que la pintés después ¿esa? La b ¿terminamos? ¿Qué letra es esa? la j ¿qué letra esa, esa? la o,*

la o ¿qué letra es esa? la t y esta ¿qué letra es? la r ¿esta qué letra es? la b alta, tra- ba. No, esa es la t minúscula, esa la r ¿qué letra es? la a ¿esta? la b alta ¿esa? ¿qué letra es esa?, no, no es como adivinando, te acabo de decir, no tenés ganas de trabajar.

- Cristian: Sí, pero no me acuerdo.

- Educadora: ¿No tenés ganas de trabajar?

- Cristian: Sí, pero no me acuerdo de las letras.

- Educadora: Si no tenés ganas de trabajar cerramos el cuaderno y nos retiramos ¿Si? Cristian ¿qué vas a hacer, me vas a prestar atención? La próxima vez cerramos el cuaderno y nos retiramos. No estoy jugando ¿Qué letra es esa? la j, esa es la j ¿esa? la o ¿qué letra es esa? La b alta. Esa es la j ¿Esa?

- Cristian: La o.

- Educadora: ¿Qué letra es esa?... Vamos a pintarlas.

La educadora hace con Cristian un trabajo individualizado de lectura. Le va indicando una a una las letras para que el chico las reconozca y las repita. Sigue primando la lógica que leer es descifrar, se promueve el barrido de letras. La educadora va diciendo las letras, el chico las va repitiendo pero pasado un momento, no logra evocarlas. La educadora interpreta que el niño no la atiende y no quiere trabajar. La situación es tensa e incómoda.

El proceso de decodificación, la técnica del deletreo resulta tan abstracta y descontextualizada para el chico que no logra interpretar el texto ni memorizar las letras.

Dice Orellano (1997:19) "los textos orientan la atención y la memoria del oyente para hacer una interpretación específica, guiada por el hablante". La autora agrega que esto sucede con los textos pero no con la oración que "por definición no tiene un contexto propio, es una idea abstracta o ideal" y yo me permito agregar que mucho menos con las letras. La lengua escrita es mucho más que la suma de letras y la suma de palabras, aunque se requiere de ambas.

### **Caso Cecilia: "La inteligencia dormida"**

UE 86 "A" Registro Agosto 99

(UR 09) Cecilia es una adolescente de entre 14 o 15 años. Está en el primer nivel. Asiste a la UE. con sus hermanas mayores, las que están en un nivel más avanzado.

Mientras en el grupo todos tienen actividad, la educadora le pide a Cecilia, la única alumna del 1º nivel presente ese día que lea. Parece que la alumna se pone incómoda ante el pedido de la educadora quien, al advertir la situación, va modificando la consigna. La joven empieza con una serie de rodeos que aparecen como dilaciones: no se puede concentrar, le da vergüenza. La educadora desiste del pedido aunque la situación no queda completamente resuelta. Transcurrido un momento, la educadora le pregunta si le recetaron algún remedio,

queda al descubierto que ha tenido una consulta médica. Las hermanas de la chica hacen bromas por lo bajo relativas a la inteligencia de Cecilia:

- Educadora: (refiriéndose a Cecilia) *Leé este párrafo en voz alta. Tenés que... Leé en voz alta.*

- Cecilia: *¿Tengo que leer esto?*

- Educadora: *Leélo primero para vos y después lo lees en voz alta. (la educadora sigue trabajando con otros asistentes).*

- Cecilia: *Seño, no me puedo concentrar, no puedo leer.*

- Educadora: *¿Tenés que estar solita?... María ¿Puede ir a la otra pieza? Para que pase y lea solita.*

- Cecilia: *Al baño.*

- Educadora: *¿Cómo vas a ir al baño? Pasá ahí...*

*(la joven pasa a un dormitorio para concentrarse. Luego de un rato llama a María, la dueña de la casa. La educadora al escuchar que Cecilia llama, interviene)*

- Educadora: *¿Ya está Ceci? Ya voy, esperame un ratito.*

*(la educadora continúa trabajando en la sala, luego de un momento) Cecilia, vení para acá si has terminado, lo lees en voz alta ... (la educadora se dirige al otro cuarto y vuelve con Cecilia inmediatamente) ¿Te da vergüenza? ... (Por lo bajo, dirigiéndose a mi) le da vergüenza. Dale Ceci, lee...(la joven no lee, la educadora minimiza la situación y sigue con otra tarea).*

.....

- Cecilia: *Yo a las 5 me voy.*

- Educadora: *¿y te dieron algún jarabe? (Respecto de la consulta con el médico)*

- Cecilia: *Memorial o memorex, pero no lo compré.*

- Aa. 1: *Ahí se le va a despertar la inteligencia.*

- Aa.2: *Está dormida, todavía no se le despierta.*

- Aa 1: *Se van a terminar las clases y todavía no se le despierta...*

La tarea solicitada, que lea en voz alta, no se ajusta a las posibilidades de la joven, quien enuncia excusas demorando la realización. En un punto, los pretextos resultan insostenibles y es la educadora quien deja de lado el pedido. Respecto de la consigna, leer en voz alta, podría decirse que tal como fue solicitada, supone fidelidad a lo que está en el texto, tarea imposible para la joven en ese momento.

La pregunta de la educadora respecto de la prescripción de algún remedio, las bromas de las hermanas por la inteligencia dormida de la joven, parecen indicar que en el grupo circula la idea de que Cecilia no puede leer debido a algún tipo de "trastorno" que requiere atención médica y una medicación específica. Ahora se abre una nueva etapa de espera, que la joven pueda comprar el jarabe y lo empiece a tomar.

### **Caso Samuel: Aprestamiento, discriminación cromática y psicomotricidad**

UE 86 "B" Registro Mayo 01

(UR 10) Samuel es un chico como de 12 años. No habla claro y se comenta que tiene problemas de visión. Llega al lugar en bicicleta, siempre es el primero en llegar. Durante el

mes de mayo, en que hice los registros, nunca faltó. En una oportunidad una vecina comentó que en la escuela J.W. no lo reciben por la "conducta". Es muy "juguetón" y suele pegarle a los más chicos.

La educadora le da a Samuel una tarea específica, mientras se producen interferencias y el resto del grupo espera. Unas señoras anuncian que se retiran para hacer los preparativos para un oficio religioso.

- Educadora: *Samuel, sacá los lápices de colores. Ponéla más adelante, delante de la mesa, así ponéla, cosa que no la toquen que se va a despertar (a la bebida de Alejandra que está en el cochecito). Bueno, vamos a trabajar con los lápices de color.*

- Educadora: *¿En qué estábamos? Todavía estamos en la fecha, no ha escrito ni la palabra.....*

- Ao: *Yo ¿qué tengo que hacer?*

- Educadora: *Ya vamos a ver, vamos Samuel, tomá los lápices de colores. ¿Qué color es? Amarillo ¿Qué hacés con estos papeles? ¿qué hacés con estos papeles? ¿los guardás así? ¿por qué te gustan?. ¿Quién te los ha dado?*

- Samuel: *Se pican y se pegan.*

- Educadora: *Tenés razón, se pican y se pegan. ¿Has traído tijera y plasticola? Vamos a trabajar con la j, esta letra. La vamos... la vas a pintar ¿con qué color la vas a pintar? Ya vamos chicos ¿Con qué color? ¿qué color es este? ¿este qué color es? De todos los colores que tenés acá ¿cuál te gusta más? ¿cuál?*

- Samuel: *Amarillo*

- Educadora: *¿Cuál es el amarillo? ¿te gusta? bueno, pintá la j con amarillo.*

- Samuel: *Y azul para que sea de boca.*

- Educadora: *Eso, vamos a ser amigos.*

- Samuel: *Yo soy de boca.*

- Aa: *Yo también.*

- Educadora: *Yo también.*

- Samuel: *¿Me trajo las balitas señorita?*

- Educadora: *Sí, enseguida vamos a jugar a las balitas.*

- A las balitas.

- Sra: *Hasta yo voy a jugar. No, vamos a ir a arreglar allá en la Unión Vecinal.*

- Nosotros también.

- Sí *¿me van a acompañar? Vamos caminando.*

La actividad que le propone es de corte perceptivo motriz, usa el color, al parecer busca que identifique la letra y aprenda su trazado. La actividad estaría encuadrada en las que se identifican como de "aprestamiento".

(UR 11) La educadora incita a Samuel a trabajar. La tarea que le propone es sobre la base de la palabra que ella le escribió:

- Educadora: *Samuel, Samuel, vamos, vamos a trabajar, yo te he escrito la palabra acá, trabajo, ahora te toca a vos pintarla ¿guardastes los lápices? si no te vas a ir todavía.*

La educadora sigue con la misma línea de trabajo que le había propuesto anteriormente, de corte perceptivo motriz. También esta actividad se encuadra en el llamado

aprestamiento. En la década del 70 y del 80 en nuestro medio tuvo gran auge el período denominado de esa manera que se desarrollaba antes de finalizar el jardín de infante y los primeros meses del primer grado. En dicho período se ejercitaban funciones que se consideraban básicas para el aprendizaje de la lecto escritura y el cálculo. Ellas eran: esquema corporal, lateralidad, espacio, tiempo, psicomotricidad, cuantificadores, seriación, clasificación, discriminación perceptiva, lenguaje oral, conservación y partición y desplazamiento ordenado. Ferreriro y Teberosky (1985) respecto del aprestamiento y esas funciones hablan de correlación positiva, pero descartan que se trate de una relación causal.

### 3.2. Prácticas grupales

#### Lógicas diferentes en el recorte silábico. "Palabras que empiezan como papá"

UE 84- "C" Registro Julio 01

(UR12) La educadora saca de su valija unas revistas y las reparte entre los chicos del primer nivel. Los niños se muestran interesados por el material e inmediatamente preguntan. La educadora les anuncia la actividad y escribe la consigna en la parte del pizarrón que tiene asignada para ese nivel. También reparte tijeritas y pone a disposición el pegamento. Mientras escribe, algunos chicos la consultan. La educadora intenta hacer trabajar a Beba, una de las más chicas, la niña que se había enojado con sus compañeros se retira. El resto del grupo hace la tarea correspondiente:

- Ea: ¿Qué vamos a hacer?
- Educadora: Ahora vamos a recortar palabras que empiezan como: papá.
- Ea: Paaa.
- Eo: Con a, la a.
- Educadora: Como papá, con la pa.
- Eo: Con a.
- Educadora: Como papá, con la pa.
- Ea: Saco las letras seño.
- Ea: Ya sé cómo es.
- Como papá.
- Educadora: Entonces recorto y pego palabras... (mientras escribe la consigna en el pizarrón)
- Ea: Acá tengo una seño.
- Educadora: Bueno, recortá, ya te doy tijerita.
- Ea: Tengo una seño.
- Ea: Así seño?
- Educadora: Palabras que empiecen ... con ... (la educadora se acompaña con la lectura, la escritura en el pizarrón)
- Ea: Así seño?
- Educadora: Muy bien.
- Jesús- Terminé seño.
- Educadora: Muy bien.
- Eo: Seño mire.

- Educadora: *También. Beba sentate ahí. Dame el cuaderno...*
- Eo: *La llorona (a Beba, que ha estado llorando).*
- Pamela: *No, al lado mío no quiero a nadie yo.*
- Educadora: *Beba dame ¿Qué te pasa ahora?*  
(alguien canta)
- Ea: *Beba se fue.*
- Educadora: *Si sabes como es. No se peguen (a unos chicos).*
- ...
- Ea: *Ya tengo...*
- Eo: *No tengo más.*
- Ea: *Mire ¿así? ¿esa?*
- Eo: *Seño, ¿no tiene más revistas?*
- Educadora: *No, más no tengo. Ya te doy tijerita.*
- Recorto seño.

Podría considerarse que la práctica transcrita tendría como objetivo que los chicos se pongan en contacto con diferentes portadores de textos y reconozcan distintos tipos de escrituras y de letras. Desde un punto de vista se trataría de una actividad de exploración dirigida. También podría interpretarse que responden al aprestamiento, dado que se busca que reconozcan, identifiquen, recorten y peguen; es decir son actividades en el orden de la discriminación y la psicomotricidad.

Por la interpretación que los chicos hacen de la consigna, se advierte que la lógica de la educadora, no es la lógica de los niños. Para la educadora palabras que empiezan como papá, hace referencia a la "p" y para los chicos son palabras que empiezan con "a". Atienden a la pauta sonora, hacen el recorte silábico, pero mientras la educadora focaliza en la primera letra, en este caso la consonante, los niños lo hacen en la vocal en la que descansa el recorte silábico, hecho que puede explicarse por la fuerza que tiene la propia vocal.

### **La palabra generadora**

UE 86 "B" Registro Mayo 01

(UR 13) Los chicos se acomodan y colocan la fecha. Llega Marta, la presidenta de la Unión Vecinal, con un señor, José, para arreglar el pizarrón. Mientras ellos lo arreglan, la educadora desarrolla dos tipos de actividades. Una con el grupo de los más chicos y las señoras mayores que son del primer nivel; y otra, más avanzada, con las adolescentes que están en otro nivel. Para el grupo del primer nivel hace una propuesta próxima al método de la palabra generadora. La educadora pone en el pizarrón la palabra trabajo, en manuscrita e imprenta. También coloca ja-je-ji-jo-ju, que es la sílaba en la que focaliza. Establece un diálogo tratando de vincular la palabra elegida "trabajo" con el contexto, es decir, los elementos que circundan a la producción textual (Orellano y otras 1997: 112).

-Educadora: *Por mientras trabajemos nosotros, la fecha, ya han colocado la fecha (hacia un momento la educadora había escrito la fecha en el pizarrón que está apoyado en el piso, mientras hacen los preparativos para colgarlo).*

-Ao. *Seño ¿qué es eso?*

-Educadora: *Eso, estoy por decirle que es eso. A ver ¿qué dice ahí?*

-Aa: *Ahí dice jo.*

-Educadora: *Bien ¿qué más?*

-Aa: *Jo.*

-Aos. *Je- ja- ji- ja- jo- ju.*

-Educadora: *A ver... ¿alcanzan a ver todos?*

-Aa: *¿Vamos a trabajar con eso?*

-Educadora: *A ver si leemos acá qué dice*

-Aa: *Tra.*

-Educadora: *Tra, muy bien y ¿acá?*

-Aa: *Ba- jo. Trabajo dice.*

-Educadora: *Trabajo muy bien ¿quién está trabajando acá?*

-Aos: *Nosotros.*

-Educadora: *Nosotros muy bien y ¿quién más?*

-Ao: *El pizarrón (Risas)*

-Educadora: *El pizarrón no. Está trabajando Marta con el señor (Risas). Bueno, delen, empiecen a trabajar como está acá, delen, primero como está acá, y bueno, primero la fecha.... Marta présteme para que coloque este niño la fecha, ahí está la fecha. Ya te doy Claudia a vos la tarea, primero que copien ellos. Bueno, ya voy, ya voy a dártela.*

*La fecha ¿la pusieron? Él que no la puso que la coloque, coloque la palabra trabajo, primero con la letra manuscrita, con color y después con la letra imprenta, con color abajo ¿sí? Vamos, nos quedamos el miércoles. Un segundo Marta, ya estoy con usted.*

*(Mientras los niños responden a las preguntas, comentan entre ellos y copian la tarea, la educadora se dirige a las jóvenes que están en otro nivel).*

Los chicos se interesan por lo que la educadora escribió en el pizarrón, aprovechándose de ello les pide que lean lo que está escrito. Algunos leen las sílabas, lo hacen siguiendo un orden diferente al que usó la educadora (secuencia vocálica). La docente se ocupa de que todos participen. Luego los hace centrarse en la palabra "trabajo", va marcando las sílabas y los chicos van identificándolas. A partir de la palabra que usa, trabajo, la educadora pretende establecer una relación con el contexto. El grupo (niños y señoras) la va siguiendo en el diálogo, pero se advierte un quiebre en la comunicación (*¿quién está trabajando acá? - el pizarrón*). La actividad tiene que quedar registrada en los cuadernos u hojas de que disponen. Luego del diálogo, tienen que copiar. La copia aparece como la estrategia básica de escritura. Sugiere el uso de color.

### **Manuscrita e imprenta: "Los tipos de letras"**

(UR 14) La educadora manifiesta cierto apuro, quiere avanzar con el abecedario. Insiste en el tema de manuscrita e imprenta, trata de que identifiquen los tipos de letras, que sepan

dónde están. Entre tanto se registran una serie de interferencias. Samuel le dice a la educadora que sabe leer, hace como que lee, aunque no se le entiende. Dos chicos le dicen a la educadora que saben leer.

- Educadora: *A trabajar... ¿listo? ¿Esa parte ya está, esa ya está, ya está?*
- Ao: *Señorita, mire.*
- Educadora: *Ahora, un ratito, ya has perdido mucho, vamos a andar volando para que empecemos a trabajar con el abecedario. Así como está ahí. Así, esa es manuscrita y esa es letra imprenta, totalmente diferentes en manuscrito y en imprenta, está manuscrito y esta es manuscrita o no? ¿es igual que esta?*
- Aos: *No*
- Educadora: *No, ya te lo voy a decir, lo que has hecho acá es la manuscrita. ¿cómo está en el libro?*
- Aa: *¿Allá?*
- Educadora: *Claro, aquel tipo de letra es imprenta ¿cómo conocemos la letra imprenta? ¿dónde está?*
- Aos: *En los libros, en los diarios. En los libros.*
- (*Siguen martillando*)
- Ao: *Uh!, se va la máquina, se va para allá.*
- Educadora: *Sabe Rosa... ¿puede ser?*
- José: *Yo creo que ahí está (el pizarrón), en todo caso, después le ponemos algún clavito más.*
- Educadora: *Bueno, un retoque.*
- José: *Sí.*
- Educadora: *Bueno, está bien, gracias.*
- José: *Hasta luego.*
- Hasta luego.
- Educadora: *Samuel, a copiar, vamos. Trabajo, tra- ba- jo.*
- Aa: *Espere seño que yo le he prestado el cuaderno a ella.*
- Educadora: *Bueno...*
- Samuel: *Mirá yo sé leer, mirá lo que dice acá.*
- Educadora: *¿A dónde?*
- (*Silabea algo que no se entiende*)
- Educadora: *Chicos, trabajo, trabajo, con letra imprenta, de ahí en más vamos a trabajar.*
- (*La bebita de Alejandra, la alumna nueva, llora*)
- Educadora: *¿Le has dado leche?*
- Alejandra: *Sí.*
- Claudia: *No le peguís (Samuel le pegó a una nenita y llora)*
- Bueno, bueno, pegale.
- Educadora: *¿Qué pasó Claudia?*
- Claudia: *Samuel le pegó.*
- Educadora: *Samuel, Samuel.*
- Claudia: *Venga, vamos a la casa (a la nena que ella cuida).*
- *El Samuel le ha pegado.*
- (*La nena llora y Claudia se la lleva*)
- Educadora: *¿Estás escribiendo en el cuaderno del Carlitos vos?*
- No, en el mío.
- Bueno, prestale el cuaderno al Carlitos.
- Mire, mire cómo leo yo: "la mujer ha tenido como lugar de trabajo..".

La educadora insiste en que el grupo distinga las escrituras manuscritas e imprenta. Les dice y les muestra donde la pueden encontrar. Circunscribe la escritura a la copia. Dos

chicos le quieren mostrar a la educadora como leen. A uno no se le entiende lo que quiere decir, hace como que lee; otro lee de corrido. La secuencia transcurre en medio de una serie de interferencias (el llanto de la bebita, el llanto de otra nena a la que uno de los chicos le pegó, los martillazos del arreglo del pizarrón).

### **En búsqueda de significación social: "Igual salario por igual trabajo"**

(UR 15) Ahora la educadora escribe una oración en el pizarrón, dentro de ella identifica la palabra que se escriben con j. Explica el contenido de la oración y uno de los términos en particular, dando de ejemplo el señor que sigue trabajando en la máquina que está afuera. Podría decirse que trata que el contenido este vinculado al contexto. Luego de la explicación los chicos tienen que copiar lo que está escrito. Los más chicos están pendientes del grabador. Una de las niñas duda y consulta si se trata de una letra o de un número. La educadora se ocupa de que todos hagan la tarea y advierte que uno de los chicos aún no hizo la primera parte de la actividad.

- Educadora: Les voy a escribir una oración, que ustedes la van a escribir. Dentro de la oración hay palabras con j, me van a marcar con color las palabras que se escriben con j, después vamos a tratar de leerlas ¿bueno? (escribe en el pizarrón: todos debemos recibir igual salario por igual trabajo) ¿qué pasa?

- Ao: Uh!, casi se cae (Risas)

- Aa: Debemos, debemos ¿qué?

- Educadora: Todos debemos recibir igual parte de salario, salario se refiere a plata. (un chico lee, hacen algunos comentarios)

- Ao: Ah, ahora sí me gustó, plata (en tono de broma).

- Educadora: por igual trabajo. Todos debemos recibir igual salario, por igual trabajo. En este caso, quiere decir que si aquel señor que está trabajando allá, con la máquina, depende de la municipalidad, lo ha mandado que trabaje acá, no va a trabajar gratis. El tiene que cumplir unos días trabajados para recibir después ¿qué?

- Aa: Plata.

- Educadora: El salario, eso significa.

- Aa: ¿Lo escribimos?

- Educadora: Escriban esa frase. Vamos ¿Recién estamos por la fecha? (a uno de los chicos que no ha hecho la tarea anterior).

- Ao: Aquí lo hago, porque si lo hago aquí no me va a alcanzar.

- Educadora: Sí, sí te va a alcanzar. Ocupá todo el renglón, hasta que te alcance y después seguís escribiendo en el otro renglón.

- Aa: Mami, me ha sacado la cartuchera.

- Seño pero yo no hice las letras.

- Educadora: Ahí está, bueno, copiá primero las palabras. Trabajo, trabajo.

- Seño se ha parado ese coso (el grabador).

- Ao: Se apagó y se prendió.

- Ao: Daba güelto viste, el cassette.

- Aa: Y lo que vamos diciendo ¿vamos grabando?

- Ao: Recién se paró

- Tía, qué es lo que es ¿una E o un 7?

(Los niños comentan mientras copian la frase que la educadora escribió en el pizarrón)

- Educadora: A esta hoja ya la has copiado.

- No.
- Educadora: *Copiala porque ahí termina, ahí termina, no importa que no hagas el dibujo ¿sí? sino escribí lo que dice ahí. Es hasta acá, hasta acá.*
- Ao: *Se ha parado.*
- Ao: *No, volvió a andar.*
- Ao: *Se paró y se vuelve a andar.*
- Educadora: *¿No lo han tocado no?*
- Aa: *No... se me traba la lengua (Risas)*
- Educadora: *Terminamos de trabajar ¿qué falta?*
- Yo ya terminé.
- Ahí tenés una goma si querés.
- Educadora: *Samuel tu mochila.*
- Señor, puedo ir al baño?
- Educadora: *Vaya.*
- Ay, terminé señor (Risas)
- Mire, mire señorita.
- Educadora: *Todos debemos recibir igual salario por igual trabajo. ¿Has almorzado bien hoy? (a uno de los chicos que esta apoyando la cabeza en la mesa).*
- Sí señorita.

Continúa la actividad con la palabra trabajo. A partir de una frase (*Todos debemos recibir igual salario por igual trabajo*), tienen que identificar las palabras con j. Explica uno de los términos: salario. Intenta que el texto sea "significativo" para el grupo y lo vincula con el contexto, da como ejemplo el señor que está trabajando afuera, al que se lo puede ver por la ventana. Logra cierta participación del grupo. Se producen una serie de interferencias. Están centrados en la escritura -copia- la que resulta demorosa. Una de las nenas consulta por una graffia, duda si se trata de una letra o un número. Esta duda de la niña no es extraña dado que, como se dijo en el análisis de la segunda secuencia de este capítulo, los elementos que componen de las letras y los números son similares.

#### **Lógicas encontradas y un mismo campo semántico: "Familia de palabra"**

(UR 16) La educadora anuncia que van a trabajar con palabras que tengan j en la oración, la van a marcar y buscar la familia de la palabra (palabras derivadas de ella). Es decir, sobre el mismo tema que están tratando, propone una ejercitación diferente, la familia de la palabra trabajo. Hace una analogía entre la familia de las palabras y la propia familia de procedencia de cada uno. Logra participación, hay clima de cooperación. Mientras transcurre la secuencia le llama la atención a algunos chicos. Se advierte que uno de ellos hace uso de la jerga escolar, pero lo hace en un sentido que no es el que habitualmente se le da en la escuela (sáquele por póngale). Da la impresión de que los chicos no interpretan lo que les está solicitando y las palabras precisas no llegan:

- Educadora: Ahora vamos a ver las palabras que tienen j en la oración. En la oración ¿hay alguna otra palabra que tenga j?
- Ea: Esa, acá.
- Educadora: Una sola, ponéla con color, vamos a trabajar con la familia de esa palabra.
- Ea: ¿Qué tengo que buscar? ¿ponerla acá?
- Educadora: No, copió trabajo y escribilo acá. Vamos a trabajar con la familia de la palabra.
- .....
- Educadora: No, bueno ¿terminaste con eso? ¿Terminaron ustedes?
- Ea: Sí, yo sí.
- Educadora: Entonces vamos a trabajar, a trabajar, tenemos una palabra, trabajo, tra- ba- jo, esa palabra, como nosotros, tiene una familia, ¿ustedes tienen una familia?
- Siii (a coro)
- Educadora: Todos tenemos una familia. ¿Por quiénes está compuesta esa familia, hermanos, quién más?, papás, mamás, tíos, los que viven con ustedes, hay niños, sobrinos (el grupo va respondiendo a la par que la educadora). Bueno, en este caso la palabra trabajo tiene una familia, esa familia la vamos a tratar de escribir, yo no tengo mucho lugar acá, pero vamos a tratar de sacar una flechita así. Si yo digo trabajo.
- (Los niños dicen trabajo a coro)
- Eo: Para qué son las flechitas?
- Educadora: Ya te vas a enterar para qué son las flechitas. Trabajo es una palabra grande, vendría a ser el papá, vamos a sacar una palabra chiquita.
- Ea: ¿Chiquita así?
- Educadora: Sí, entonces yo digo. En vez de decir trabajo ¿cómo podríamos decir?
- Eo: Trabajo, trabajo.
- Educadora: ¿De qué otra manera podríamos decir? •
- Ea: Estudiar, estudiar.
- Educadora: ¿Trabajoso puede ser? ¿está bien usado? ¿Les parece a ustedes? ¿Cuando no les sale algo en el cuaderno, cuando borran, cuando no quieren escribir, hay qué trabajoso que está esto... Dijimos trabajar.
- Ea: Trabajar
- Educadora: Tra- ba- jar, esa es una integrante de la familia ¿dijimos otra?
- XX: No.
- Educadora: Sí, traba- jo- so ¿Otra más?
- Ea: Trabajo.
- Educadora: Trabajo ya lo tenés acá. (a Samuel que le muestra la tarea) Qué bonito que te quedó, me gustó, ya te hago otras letras allá a la vuelta para que pintes. (Al grupo) Trabajo ya está, trabajar, trabajoso, otra más, pensemos, pensemos ¿qué hacemos todos nosotros? ¿qué hacemos todos nosotros?
- Ea: Trabajo, escribimos, trabajando, trabajamos.
- Educadora: Tra- ba- ja- mos, ah! Pobrecita la nena que llora (una nenita llora). Vamos a sacar otra más?, vamos. (a Cristian que intenta irse) Y si te vas afuera te quedás a trabajar conmigo y van a ser las siete, ocho de la tarde y vas a estar conmigo, trabajando acá..
- Eo: Y si no pongale un cero y y ...
- Educadora: Me prestás atención (a Cristian en tono de enojo)
- Ea: Señor, él no sabe escribir en esas cosas.
- Educadora: Sí lo sabe, si yo lo he visto que ha copiado. No tiene ganas de trabajar, pero se va a quedar ¿Cómo le decimos al señor que trabaja, al señor que trabaja?
- Eo: José, José, José.
- Eo: Es mi tío, por eso yo le digo, Jo- sé.
- Educadora: ¿Quién es José?
- Eo: Es mi tío, clavó esos clavos.
- Ea: ¿Qué tengo que hacer? Una flecha para acá, una flecha así, una flecha así.
- XX: Eh, le voy a decir a la señorita Cristian.

- Educadora: *No el nombre de la persona que estaba trabajando, sino cómo se le puede decir a José cuando estaba colocando los clavos ¿qué estaba haciendo?*
- XX: *Trabajando.*
- Educadora: *Sí, pero cómo es él ¿qué oficio hace? ¿qué acción?*
- Eo: *Clavar clavos, ayudar, ayudando.*
- Educadora: *¿Señorita nos puede ayudar? ¿cómo es la palabra?*
- Observadora: *Trabajador.*
- Educadora: *Trabajador quería decir, eso no lo hemos puesto ahí, la vamos a agregar, yo la agrego arriba. Ahora voy a tener que ponerla ahí.*
- Yanina: *Señorita mire ya terminé acá.*
- Ea: *Señora le has dicho Yani*
- Yanina: *Señorita.*
- Eo: *Qué ¿trabajador tenemos que escribir?*
- Ea: *Oh ¿cómo no lo ha puesto ahí? Y si no has escrito nada todavía.*
- Ea: *Trabajador, sí.*
- Ea: *Trabajador.*
- Eo: *Sí niño.*

Como se advierte en el registro, las tareas continúan centrándose en palabras con j. La educadora le explica al grupo en que consiste la tarea: familia de palabras. A pesar de las explicaciones y de la analogía que establece se advierten ciertas dificultades para comprender la consigna de parte del grupo, en este caso niños y señoras, quienes no la interpretan en el sentido propuesto. Es como que hay un quiebre en la comunicación. El grupo se mueve en el campo semántico, sus respuestas son racionales, pero más que la familia de palabras que la educadora espera, enuncian sinónimos u otras palabras vinculadas pero que no se ajustan exactamente a la lógica de trabajo que se les ha propuesto. Repiten la misma palabra, enuncian sinónimos, identifican por referencia al contexto y al conocimiento de la persona pero no llegan a nominar en forma general, no llegan a conceptualizar. Entre tanto se registran una serie de interferencias, un chico que se había ido del encuentro es visto por la educadora y esta se enoja.

Las unidades de registro 13, 14, 15 y 16 serían expresiones particulares del método de la palabra generadora, un método mixto que incluye elementos analíticos, sintéticos y fonéticos. Tal como ha procedido la educadora, se parte de una palabra, se la reconoce, se la analiza, se marcan sílabas y letras. Se arman las sílabas con la letra que se focaliza. Se arma la palabra y palabras afines. También, como en este caso, se apela a oraciones. En ellas se buscan palabras que lleven la generadora que está en el foco de estudio. Se trabaja la relación con el contexto, se busca que la generadora sea "significativa", que le puedan dar sentido de acuerdo con las circunstancias personales y o sociales. Se buscan palabras afines, en este caso, se trabajó con la familia de palabras.

### 3.3. La educadora como modelo lector

UE 86 "B" Registro Junio 2001

(UR 17) El tema central que se trataba en el encuentro era la conmemoración de la Fundación de San Juan, el 13 de Junio, pobladores y costumbres. Es un tema que corresponde al área de Ciencias Sociales. Dado que en ese encuentro la educadora utiliza como una de las actividades planificadas la lectura, y es la propia educadora quién lee al grupo, he seleccionado esas secuencias del registro para contrastar los procesos que desarrolla y promueve cuando la que lee es ella, con los procesos que promueve y se despliegan cuando los que leen son niños, jóvenes y adultos que asisten al ProPAA<sup>59</sup>.

La educadora le solicita al grupo que terminen de copiar para que les pueda leer una historia:

*- Educadora: Los indios Huarpes. Los indios que habitaban eran los Huarpes, los indios que habitaban en Mendoza eran los Pehuenches. Terminen de copiar, yo les voy a leer algo de la historia de San Juan.*

Anuncia la lectura y especifica el tema de la historia que está estrechamente vinculado al tema del encuentro. Trata de concentrar la atención de todos en la lectura. La disposición de la educadora genera cierta expectativa en el grupo. Iniciada la lectura la educadora interrumpe el relato para aclarar un término. Advierte el interés del grupo y les anuncia que les va a leer cuentos en todos los encuentros. La presidenta de la Unión Vecinal aprovecha la interrupción para comentar proyectos que tiene para el loteo. Las señoras y la propia educadora participan de la conversación y la lectura se ve demorada. Una vez concluida tienen que copiar lo que escribe en el pizarrón:

*- Educadora: Bueno, les voy a leer sobre los indios Huarpes. Una pequeña lectura. Carlitos, después copiás, Samuel escuchame un poquito, después trabajá. Dice: costumbres de los indios Huarpes. Conquistadores españoles que conocieron sus costumbres cuentan que una forma de cazar aves, especialmente los putos, era echar al agua varias calabazas para que flotarían. ¿Las calabazas qué son, quién sabe?*

*-Sra: Son unos zapallos grandotes.*

*- Ea: Unos zapallos.*

*- Educadora: Son como unos zapallos grandotes, esos son las calabazas.*

*- Marisa: Que se ponen unas velitas adentro para el día de halloween (Risas)*

*- Ea: La calabaza de la bella durmiente, de la bella durmiente ¿conocen ese cuento?*

*- Ea: Si.*

*- Si (varias voces).*

*- Educadora: Bueno, voy a empezar a traerles cuentos.*

<sup>59</sup> Cuando el encuentro ya había iniciado y estaban en plena tarea llegó a la UE la Coordinadora Zonal a hacer una "visita". El trabajo que desarrolla es equivalente al de las supervisoras pedagógicas en las escuelas comunes, controla y orienta en aspectos organizativo-administrativos, pedagógicos y comunitarios. Mientras la coordinadora hace el acta, la educadora intenta seguir con el tema del encuentro, aunque puede continuar recién cuando la coordinadora se retira y luego de los comentarios que la visita suscitó.

- Marisa: Después una bruja le pone una calabaza así y la convierte en...
  - Maestra: Si vamos a leer cuentos, todos los días les voy a leer un cuento.
  - Rosa: Esos son más bonitos, el de la caperucita, ella (refiriéndose a su nietita) me contaba, nos reíamos de los cuentos, la cosa que nos había agarrado y nos contaba la Rocío.
  - Marta (de la UV): Después del 21 traigo a los médicos para que les hagan un nuevo análisis del chagas, un tratamiento completo. Sí, porque...
  - Educadora: A qué hora, en la mañana o en la tarde?
  - Marta (de la UV): No, me van a avisar, hay que terminar con las vacunas y estuve hablando con Mabel porque hay catorce niños que las madres no le han terminado el tratamiento, entonces van a venir.
  - Rosa: Marta, así unas arañas. Maté una araña así grandota y yo limpio todos los días, de dónde sale, y la maté.
  - Marta: Lo que necesites avisa...
  - Marta (de la UV): Mañana tengo que hablar a esa mujer porque estuvimos discutiendo, le dije al otro lote llevaron un médico para la diabetes, un diabetólogo, les están dando los remedios a los otros. Acá también hay enfermos.
  - Rosa: Yo tengo presión, todo.
  - Marta (de la UV): Siempre estoy peleando con el intendente, le digo: intendente ¿por qué no es igualitario para todos?
  - Siempre los discrimina el intendente a este lote.
  - Marta (de la UV): Sí, pero porque falta apoyo de la gente también.
  - Rosa: Y acá hay muchos niños afectados de chagas, yo esta, porque mi hija la lleva a la salita, pero si no, porque le sacan sangre y se controla el chagas, porque algún día le puede dar algo al corazón por el chagas.
  - Marta (de la UV): Tengo catorce niños, creo que dos mujeres son las que han terminado el tratamiento.
  - Yo tengo que volver a llevarla otra vez.
  - Marta (de la UV): Niños que no han llevado jamás. Yo pedía antes la camioneta, pero después cortaron lo de la movilidad.
  - Rosa- Bueno, pero lo mismo, si uno quiere un hijo, trata de... si tiene un peso para ir a Villa Krawse, no tiene un peso para ir al hospital, trata de... yo le decía a la Marisa andá y llevala.
  - De dónde vienen, del municipio?
  - Del municipio.
  - Rosa- Mandaban la camioneta con un montón de niños y le repetían los análisis, después le entregaban los resultados y a los ocho años tienen que volverle a hacer, tienen seis.
  - Marta (de la UV): Después, una escuela de atletismo, tampoco pudo ser ... (varios a la vez).
  - Maestra: Quedamos ... cuentan que una forma de cazar aves, especialmente patos, era echar al agua varias calabazas para que flotarán, los patos se acercaban a ellas sin ningún temor, mientras los cazadores entraban a la laguna con una calabaza ahuecada en la cabeza y ocultaban su cuerpo en el agua. Cuando los patos se acercaban los atrapaban y los sumergían debajo del agua hasta ahogarlos. También cazaban con arcos, flechas y cazaban guanacos, liebres y ñandúes. Esta tarea solo la realizaban los hombres, en cambio las mujeres eran las encargadas de recolectar frutos, semillas, raíces y huevos.
- Los Huarpes agricultores sembraban maíz, zapallos, quinoa, que es una especie de papa y calabazas. Para esta actividad conocían los lugares más adecuados y las mejores épocas de siembra y su recolección. También sabían recolectar las semillas y agrupar los distintos cultivos para mejorar la producción.
- Terminen de copiar y vamos a poner.
- Ya copié yo.
  - Maestra: ¿Ya? Bueno, vamos a esperar que los chicos terminen de copiar. Marta, terminó usted?

(UR 18) Mientras espera que terminen de copiar, la educadora se pone a conversar con Rosa. Luego lee nuevamente la historia hasta un punto en que interrumpe para que el grupo termine las frases del relato. Va haciendo una suerte de reconstrucción del cuento mientras muestra las imágenes. Continúa con el interrogatorio y escribe en el pizarrón. El grupo va copiando. Hay clima de trabajo, logra un alto nivel de participación. La hace leer a Marta aplicando la técnica del deletreo. Acá también funciona el principio que luego de la lectura tienen que copiar. Hay algunas bromas y comentarios mientras hacen la tarea:

- Educadora: *Se ha ido para allá recién usted?*
- Rosa: *No, no, he ido a alzar ropa, tengo ropa por los vecinos, imagine cómo he lavado (Risas). Mi hija me dice: vas tarde, vas tarde a la escuela (Risas). Yo creía que venía tarde y no había nadie, justo llegó la maestra.*  
*(La educadora empieza nuevamente el relato mientras las señoras conversan, para en un momento y dice): entonces los indios Huarpes eran ...cazadores.*
- Educadora: *La Rioja, Mendoza y ...*
- Mendoza
- Educadora: *No, San Juan, eso es San Juan y abajo Mendoza, después San Luis y después La Rioja.*
- Educadora: *¿Qué más? liebres y ñandúes (repite el grupo).*
- Educadora: *Las mujeres eran las encargadas ¿de qué? Las mujeres eran las encargadas de recolectar ¿qué?... frutos, las semillas, las raíces y huevos, bien (repiten a la par).*
- Educadora: *¿Qué más? raíces, bien ¿qué más? Semillas, bien ¿qué más? huevos.*
- Sillas iba a poner (en vez de semillas)
- Educadora: *Bueno, es un error. Bien Rosa, me va siguiendo.*
- Rosa: *(Risas) cuando me pone nerviosa no me va a sacar nada.*
- Educadora: *Eran buenos agricultores. ¿Eran? Agricultores (con el grupo), bien.*
- Educadora: *Sembraban maíz, zapallo y quinoa ¿Qué era la quinoa? una papa. Vamos a poner maíz, zapallo y quinoa, vamos a poner entre paréntesis papa, y nos faltó ¿qué? las calabazas que les servían también para cazar patos. Calabazas (repiten), bien. Yo lo subrayo así, ustedes lo subrayan bien. ¿Lo van a alcanzar a ver?*
- Marta: *¿Me devuelve el lápiz?*
- Educadora: *Sí Marta.*  
*(Varias voces)*
- *Listo seño, ya terminé.*
- *En el Renglón.*
- Marta: *Marta (a su nieta que se llama igual) andá buscáme la biblia, en la bolsita azul.*
- Educadora: *A ver Marta ¿esa es una d? la d de dedo y la o, do, do.*
- Marta: *La d y la o. La r, la e, les, la a perdón, la s.*
- Educadora: *¿Le molesta Marta?*
- Marta: *No.*
- Educadora: *¿Cómo quedó?*
- Marisa: *¿Han visto alguna vez una película de indio, de vaquero? Y bueno ¿han visto los indios?*
- *No ha venido la chica del bebé.*
- Educadora: *Ahí, ahora ahí (Marta y Rosa tratan de leer). San Juan, vamos a pintar esas letras. Y éstas ¿de quién son? dale pintá. Ah ¿los nombres de los indios? ponelos ahí abajo.*  
.....
- Maestra: *Mire Marta, dijimos los indios Huarpes ¿qué eran?, cazadores ¿cierto? Huarpes (Escribe en el pizarrón). Cazadores y agricultores.*

- Rosa: ¿La Romi? A mí me la dejó encargada mi hija (La buscan- la nena llora afuera) Estaba tan entusiasmada con la letra. Sabe qué mi amor, la mami ha ido a buscar la Roci, siéntese ahí mi amor, nosotras vamos a ir a comprar, va a ir con la abuela, vamos a ir a comprar las dos, sabe? ya termino, siéntese acá, va a ir a comprar con la abuela, siéntese con un lapicito, ya termino yo. Tome un lápiz. Como va a llorar que se ha ido la mamá, no llore, la mamá ha ido a traer la Rocío.

- Fibras (alguien pide).

- Ea: Samuel, préstame la fibra.

- Ea: Poné la otra.

- Ea: Señorita, esto mire.

- Ea: Ah, la r. No está la p acá.

- Ea: Sí, si está.

- Ea: A ver señorita ¿puede venir un momentito?

- Educadora: Ya voy, ya voy. Huar-pes, Huarpes, si está acá, la de papa. (a Rosa) esa es la de queso, quinoa, es la papa... La vista, estaba bien Marta.

- Ea: Qui-no-a.

- Educadora: Ahí está bien.

- Ea: Sí, está bien, pa-pa, par-tes.

(UR19) Retoma nuevamente la exposición dialogada. El tema que va a trabajar es la vestimenta de los habitantes precolombinos. Para ello, parte de cómo se visten los chicos actualmente. Hace distinciones por géneros y a partir de ahí lee del texto como se vestían los indios. Cuando la educadora termina, revisa las tareas de las señoras:

- Educadora: ¿Qué hacen ustedes para vestirse? ¿qué ropa usan? ¿los muchachos qué usan?

- Camisas. Pantalones.

- Pantalones (Risas)

- Educadora: ¿Qué más, qué tienen puesto ahora?

- Pullover, pullover.

- Educadora: Pulóver ¿qué más? campera si hace mucho frío. ¿Las chicas?

- Polleras

- Educadora: bien ¿qué más?

- Pulloveres.

- Educadora: Pulloveres si hace mucho frío, bien ¿qué más?

- Vestidos.

- Educadora: Ahá, ¿en qué se diferencian? los varones usan pantalones ¿y las chicas?

- Polleras.

- Educadora: Polleras, pero ustedes también usan pantalones ¿no es cierto? ¿y en el calzado?

- Los zapatos.

- Educadora: Los zapatos pero también se usan mucho las zapatillas.

- Botas.

- Educadora: Maestra: ¿Botas? ¿tenés botas? qué lindo, las botas van para los varoncitos y también para las mujeres, para las mujeres también. Bien, ahora, escuchen, cómo se vestían los indios Huarpes. Diseños de última moda: las vestimentas las realizaban con pieles.

- Carlitos: Se ponen unos cosas así, como si fueran pañales así.

- Educadora: Vamos a ver si es cierto, vamos a ver si es cierto lo que estás diciendo.

- Señorita puede corregirme.

- Educadora: Bueno, ya voy. Escuchá Carlitos a ver si es cierto lo que decís vos. Sus vestimentas las realizaban con pieles y plumas que tomaban de los animales.

- Y se ponen así.
- Educadora: Mmm, como los guanacos y ñandúes y también con fibras de las plantas. ¿Cómo se vestían? se colocaban una manta tejida en lana o fibra vegetal y se ajustaba en la cintura. Otra manta servía de cobertura a la espalda y a los hombros, iban prendidas por delante con... con un ganchito será?
- Marta- O con una traba.
- Educadora: Una traba ¿existían las trabas?
- Rosa- No, de esa lonja que cortan, claro, porque ellos de la misma piel cortan tiras y atan.
- Se hacen como un chaleco.
- Educadora: Claro, pero en este caso eran prendidos con la espina de un cactus.
- Ah, ah.
- Educadora: Su relación con los Incas extendió el uso de la camiseta, la camiseta andina en este caso. Se trataba de una especie de camisa larga o con mangas cortas muy comunes en los pueblos de la cordillera. Por el frío se sabe que hombres y mujeres tenían una elevada estatura y ellas se realizaban su belleza con finas prendas de guanaco y vistosos collares, es decir, que las chicas también tenían que estar lindas.
- Rosa: Ah, ah, lindas, bonitas.
- Educadora: A ver Rosa.
- Rosa: A ver si tengo algún error.
- Educadora: Ahí, ahí Rosa ¿qué dice ahí?
- Rosa: Nu- je.
- Educadora: Mu- je- res, mujeres dice ahí. ¿no será mujeres? ahí otra vueltita.
- Rosa: Ah, me he equivocado señorita, ya me la he... me tenía que correr y no veía.
- Educadora: Raíces, huevos, semillas, agricultores, maíz, zapallo, quinoa, que es la papa y calabaza.
- Rosa: Claro, porque ahí le puse calabaza.
- Educadora: Ahí borrele esa, esa a no va, quinoa. Ahí está la goma. Yo tengo esa goma que me llevé el otro día. ¿De quién es una goma comida?

(UR 20) Mientras el grupo copia del pizarrón, la maestra hace algunas correcciones. Le muestra a uno de los chicos las imágenes de la lámina y del texto, promete mostrárselas a todos. Luego lee otro texto de los ancestros de Sarmiento. Cuando termina la lectura, se generan algunos comentarios. El material ha sido del agrado del grupo. La maestra también lo considera muy lindo y está muy satisfecha de la planificación, de los materiales que ha conseguido y la tarea realizada. Les da recreo a los que terminan y a Rosa le pide agua (en el local no hay):

- Educadora: No, no tires la tiza Samuel, se da en la mano. Se dice tome señorita. Así se dice ¿viste?
- .....
- Educadora: Ya, porque yo borro, mire que les he escrito poquito. Mirá Samuel, mirá, guanacos. Acá están las provincias que yo anoté hace rato, esta es San Juan, acá vivimos nosotros ¿ves?. San Luis, otra provincia más, Mendoza y La Rioja, ésta es Mendoza, una provincia grande ¿viste? Mirá los dibujos que tiene, este es un puma. Dale Carlitos, después te lo muestro a vos, a todos se los voy a mostrar, terminen de copiar. Bueno, les muestro lo que hay ahí, les muestro el mapa y salen al recreo, terminamos eso y salimos al recreo. Dale Carlitos.
- .....
- Educadora: A manera de conocimiento e inquietud dice: Ancestros de Sarmiento, una de las mujeres más hermosas entre los indios huarpes fue la llamada cacica de Angaco, hija del ante

*Huarpe. Esta fue la primera mujer huarpe que se casó con un español, el hidalgo Juan de Mallea, al fundarse la ciudad de San Juan en 1562 y sabés?, de esta familia desciende el maestro de América, Domingo Faustino Sarmiento.*

- *Mi goma.*

- *Es lindo eso (refiere al material de donde lee)*

- *Educadora: Esto, es hermoso, tengo dos libros de textos, mirá, para que aprendan los chicos...*

- *Seño me trajo las balitas.*

- *Educadora: Muy bien, ya corrijó. Entonces salgamos al recreo. Rosa ¿no me convida un poquito de agua? (En el local no hay agua)*

- *Rosa: Sí, voy a traer y vuelvo.*

- *Educadora: ¿Está de diez viste? (Comenta con la observadora de la planificación), está perfecto ¿viste? esa es la nueva planificación que tengo.*

- *Ya terminé.*

- *Educadora: ¿Ya terminó?, bueno, vaya a jugar. Carlitos dale..... Bueno, salga un ratito afuera.*

- *Prestáme el lápiz.*

- *Tu cuaderno Samuel.*

- *Educadora: Huarpes, San Juan, muy bien, salgan un ratito. Ah, nos falta anotar ¿sabés qué? el nombre de quien fundó San Juan.*

- *Registradora: ¿Esto es del Tinterito?*

- *Educadora: Esto es muy lindo, me lo ha traído Mariana de la escuela. Ah! hay una calabaza miren, que hablábamos de las calabazas, de halloween.*

- *Dale Carlitos.*

En las unidades de registro definidas como 17, 18, 19 y 20, la educadora es quién lee para el grupo. En estas secuencias la educadora desarrolla y promueve estrategias más dinámicas que en las secuencias precedentes. Puede inferirse una concepción más integral e interactiva en la construcción del sentido del texto en la que se va sacando provecho de la información visual y no visual, de los conocimientos que el grupo maneja, los que aporta la educadora, del contexto y del paratexto<sup>49</sup>.

Aparte de la lectura propiamente, se reconocen estrategias de prelectura y poslectura. Es decir, ha habido una anticipación del contenido del texto, se lo ha vinculado a sus circunstancias de vida, lo que saben y conocen respecto del tema, ese primer contacto predispuso al grupo para con el texto y la lectura. Luego de la lectura global, se volvió sobre el texto para profundizar la captación del mismo, el proceso de revisión que la educadora realizó, relejendo el texto, el recurso de las frases incompletas y el de las preguntas directas, favoreció que el grupo focalizara en determinados aspectos texto que podrían no haber sido suficientemente atendidos durante la lectura misma.

En estas secuencias el grupo entero estuvo atento y cada uno fue participando y aportando estimulados por la propia educadora. Al final, la educadora se siente satisfecha por la tarea

realizada. Está satisfecha con la planificación, los materiales que consiguió y la tarea que efectuó. Ella advierte que el grupo también disfrutó de las actividades propuestas.

#### **4. La lógica de las prácticas de alfabetización**

Las prácticas descriptas precedentemente darían cuenta de los modos a través de los cuales son introducidos a la lengua escrita, niños, jóvenes y adultos que asisten a las Unidades del ProPAA. A través de los análisis han quedado de manifiesto las interacciones que se establecen entre los elementos de la triada pedagógica y los supuestos que están subyaciendo a los mismos. Más allá de las diferencias o particularidades en cada caso, hay cuestiones genéricas que atraviesan estas prácticas y me permiten hablar de: a) La lectura como barrido de letras, b) la lectura como construcción de sentido, c) la escritura como copia y d) la lengua escrita como código de transcripción.

##### **4.1. La lectura como barrido de letras**

En los segmentos transcriptos se observa un predominio de las actividades de lectura por sobre la escritura. En la tradición norteamericana la lectura precede regularmente a la escritura, en la tradición latinoamericana, en cambio, se estila la introducción conjunta de ambos procesos, de ahí que se hable de lecto-escritura. Cabe aclarar que la lectura y la escritura son procesos diferentes aunque complementarios. Se trata de que el sujeto se apropie de la lengua escrita y para ello interpreta y produce (Ferreiro 1986).

En los cuatro primeros casos tratados se presenta claramente la concepción clásica de lectura definida por Goodman como "habilidad" y a la que Ferreiro refiere como "técnica" de decodificación de los signos gráficos. La educadora trabaja bajo el supuesto de que leer es identificar las letras y ponerlas juntas. Una suerte de técnica de asociación grafema-fonema. Desde esa lógica, una vez que se conquistan los aspectos mecánicos del proceso lector, vendrán los comprensivos.

Tanto a Rosa y Marta como a Cristian, se les insiste en los aspectos perceptivos, visuales y auditivos, la educadora destaca sus pronunciaciones en búsqueda de que se establezcan las asociaciones correctas. Cada uno de ellos es capaz de identificar los grafemas y asociarlos correctamente con los fonemas, pueden considerar letra por letra siguiendo el orden de presentación de las mismas y sin omitir ninguna, en un proceso de decodificación de

---

<sup>60</sup> Paratexto: recursos lingüísticos y gráficos que se suelen imprimir en el entorno de un texto para aclarar su uso (Orellano y otras. Op.cit. p.112).

los signos gráficos. Sin embargo, tal como se observa en los distintos registros de referencia, no logran acceder al sentido de lo escrito que, en todos los casos, es otorgado por la educadora. Queda claro que la técnica del barrido de letras una a una, es insuficiente para la construcción del sentido del texto.

Se advierte que las educadoras significan a niños, jóvenes y adultos como sujetos pasivos en los que se intenta imprimir los estímulos provenientes del medio. Pese a ello, se advierte también como Rosa, Marta y Cristian, no están dispuestos a repetir pasivamente. En la situación 01, queda de manifiesto como Rosa despliega diversas estrategias que le permiten acceder al sentido de los pequeños textos que acompañan a cada una de las imágenes. En ese caso la mujer logra conjugar lo que ella conoce del tema, algunos indicios o señales que puede tomar de los textos, más la información que le proporcionan las imágenes, para anticipar el sentido. Puede decirse que la mujer está apelando a distintos tipos de información y haciendo uso de distintas estrategias para construir el sentido. En esas "transacciones", el papel de la señora es eminentemente activo.

#### **4.2. La lectura como construcción de sentido**

La concepción de lectura que prevalece en las unidades de registro 2 a 11 en que la educadora enseña a leer, decodificando los signos gráficos, queda contradicha en las unidades 17 a 20 donde ella lee para el grupo y promueve estrategias para la construcción del sentido que poco tienen que ver con el deletreo y el silabeo. Es decir, en las prácticas de mis registros están subyaciendo dos concepciones diferentes del proceso lector: a) la clásica- tradicional en la que los aspectos mecánicos de la lectura están disociados de los comprensivos, y por lo tanto leer significa decodificar signos, y b) una concepción más integral e interactiva donde la construcción del sentido requiere de la actividad del sujeto. Desde esta perspectiva, leer significa construir el sentido del texto y para ello se utiliza la información visual y no visual, los conocimientos que el grupo maneja, los que aporta la educadora, los provenientes del contexto y del paratexto.

Como dije anteriormente, en las secuencias 17 a 20, también se reconocen estrategias de prelectura y poslectura. La educadora hace un primer contacto que predispone al grupo con el texto. Realiza una anticipación del contenido, lo vincula a sus circunstancias de vida, es decir, lo que ellos sabían y conocían respecto del tema. Luego de la lectura global, la educadora propone que el grupo vuelva sobre el texto para profundizarlo. En esas secuencias el grupo entero fue participando y aportando estimulados por la propia educadora.

Las estrategias desplegadas han enfrentado al grupo con textos completos, con unidades de sentido que han podido significar desde sus propios conocimientos. Es otra manera de vincularse con los textos y con el proceso lector. Al abandonar la concepción clásica de lectura, centrada en el deletreo, se le asignó al grupo un papel más activo. La educadora promovió diferentes tipos de relaciones conceptuales, anticipaciones, hipótesis, semejanzas y diferencias, inferencias. Hubo una fuerte actividad cognitiva que, probablemente, fue lo que desafió al grupo y reconfortó a todos. De todas las secuencias analizadas, es probablemente en este encuentro, en el que el tema no era la lectura, donde mayor ventaja se saca de ella.

#### 4.3. La escritura como copia

En cuanto a las situaciones de escritura advierto que la copia es la estrategia didáctica básica que se utiliza. Se copia del modelo proporcionado por la maestra, sea de la carpeta de planificaciones o del pizarrón. Acá también se promueve la asociación, en este caso, grafema-fonema, se apela a la ejercitación y la repetición y se ponderan los aspectos perceptivo-motrices. Mas que escribir letras, niños y adultos las dibujan. E. Ferreiro habla de la confusión entre escribir y dibujar letras y de los "copistas" que no comprenden el modo de construcción de lo que copian (1986:18). Se trataría de una actividad de corte repetitivo vinculada a una concepción mecanicista - asociacionista del aprendizaje.

En el caso de Samuel (secuencias 10 y 11), las actividades propuestas, de corte perceptivo motriz, responden a lo que clásicamente se ha identificado como aprestamiento. Como dije en el momento del análisis, entre la lecto-escritura y esas "supuestas funciones subyacentes" del aprestamiento (psicomotricidad, discriminación cromática, espacio, lateralidad, esquema corporal, etc.) existe, según Ferreiro, una correlación positiva, pero no una relación causal. La propia autora distingue "aspectos figurales" y "aspectos constructivos" implicados en la lengua escrita. Los estimulados por la educadora, en las secuencias analizadas, tienen que ver con los primeros y no con el contenido que representan los signos gráficos.

Las intervenciones registradas no apuntan a que queden de manifiesto las lógicas de niños, jóvenes y adultos en el proceso de producción de la lengua escrita. Los procesos cognitivos de los sujetos son acallados por la imposición del modelo, la copia que se repite. La actividad externa que se propone, oculta o acalla la actividad interna de los sujetos.

Respecto de los procedimientos metodológicos a los que la educadora apela, podrían definirse como procedimientos de corte mixto: analíticos y sintéticos con componentes fonéticos. Básicamente trabaja a nivel de palabras. En algunas instancias parte de los elementos menores (letras y/o sílabas) y desde allí accede al todo (palabras), en otras, en cambio, parte del todo o palabras y, por un proceso analítico, accede a las sílabas y a las letras. Insiste en la discriminación perceptiva, tanto visual como auditiva; remarca la pronunciación de las palabras, sílabas y fonemas en búsqueda de la discriminación y asociación y, desde el punto de vista motriz, la atención se centra a nivel de trazados.

Las secuencias 13 a 16 dan cuenta de modos particulares del método de la "palabra generadora", un método mixto, como se señaló en el análisis, que incluye elementos analíticos, sintéticos y fonéticos. El método tiene su lógica y su progresión. Se opera desde el todo a las partes y desde las partes al todo, se presenta una generadora por vez y no se pasa a la siguiente hasta que la asociación fonema-grafema, grafema-fonema, esté bien fijada. Las letras de formas similares se separan para evitar asociaciones incorrectas y se trabaja con un vocabulario controlado. La principal dificultad que se observa en este sentido, es que la lógica de la educadora, no es la de los niños, jóvenes y adultos.

Para sacar provecho de esas explicaciones, niños, jóvenes y adultos deberían estar en un momento más avanzado del proceso de apropiación de la lecto-escritura, haber resuelto varias hipótesis previas (de cantidad, de variedad, de nombre, etc.), advertir la relación de referencia que se juega en la representación, comprender que nuestro sistema de escritura es fonético y que con la hipótesis alfabética no se resuelve todo, en el sentido de que los elementos ideográficos también están presentes.

Durante décadas ese fue el método que prevaleció en las escuelas primarias de nuestro país, aunque hoy, probablemente con menos fuerza, sigue presente. Generalmente la alfabetización comienza con la palabra generadora "mamá", a partir de ahí se trabajan las sílabas, se analiza la palabra, se la descompone en sus elementos menores, se enseñan las sílabas directas (ma-me-mi-mo-mu) y surgen textos como "mi mamá me mima", "me mima mi mamá", "Mimi ama a Mimi", etc. Es claro que se está concibiendo la escritura y la lectura como una técnica de decodificación o transcripción de unidades gráficas a sonoras y de unidades sonoras a gráficas, según se trate de leer o escribir.

Paulo Freire también refería a la "palabra generadora" aunque, desde mi perspectiva, en un sentido marcadamente diferente al acá expuesto. El autor decía (1994:132) "si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca

e investiga la 'palabra generadora', en la posalfabetización busca e investiga el tema generador". En otro texto, el célebre pedagogo expresaba "siempre vi a la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba- be- bi- bo- bu, o de la- le- li- lo- lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso "el alfabetizador iría 'llenando' con sus palabras las cabezas supuestamente 'vacías' de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene en el alfabetizando, su sujeto. [...] La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel. [...] Sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de 'escribirlo' o reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica conciente. Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales para mí, del proceso de alfabetización. de ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización provenían del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones y sus sueños. Debían venir cargados de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares" (1986:104-07).

P. Freire destaca la naturaleza política de la alfabetización y sostiene que enseñar a leer y escribir es un proceso más complejo que la enseñanza de las meras palabras, sílabas y letras. El autor, como se advierte en el texto, descarta toda memorización mecánica. Para él la lectura de la palabra está siempre vinculada a la lectura del mundo, se trata de una lectura crítica del mundo que permita superar la "posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia".

#### **4.4. La lengua escrita como código de transcripción**

La concepción de lengua escrita que prevalece en las situaciones registradas en este trabajo, es la de un código de transcripción de unidades sonoras a unidades gráficas. Tanto en las situaciones de lectura como de escritura, la educadora busca y promueve que niños, jóvenes y adultos discriminen los sonidos y las grafías y establezcan las relaciones correspondientes. Como se dijo precedente se promueve el aprendizaje de una técnica de

asociación fonema-grafema, o grafema-fonema, donde los aspectos perceptivos (visuales y auditivos) y motores, según se trate de leer o escribir, son los privilegiados.

En distintas situaciones podría señalarse que la lógica de la educadora, respecto de la lectura y la escritura, no es la lógica de los niños y adultos que asisten a las unidades educativas. Hay una suerte de quiebre en la comunicación, en el sentido de que están hablando de "cosas" distintas o que no llegan a entenderse. Podría interpretarse que varios niños y adultos aún no advierten, o no advierten por esos procedimientos, la relación de referencia que se está jugando en la lengua escrita, la naturaleza bifásica del signo lingüístico y los elementos y relaciones que se retienen en la representación. Esto queda particularmente reflejado en la situación grupal en la que la educadora pretende que el grupo derive "la familia de palabras", a partir de la palabra "trabajo". Mientras la educadora está centrada en el significante, los alumnos privilegian el significado. Los chicos e incluso los adultos que participan de la situación advierten que las palabras que ellos propongan deberían tener relación con la palabra "trabajo", es decir, ser "de la familia", pero no alcanzan a interpretar el sentido que le otorga la educadora, que espera que ellos digan: trabajar, trabajito, trabajoso, trabajador. Las respuestas están vinculadas con la palabra "trabajo", pero se trata de sinónimos: "estudiar", "escribir" o "clavar un clavo". Cuando la pregunta apunta a que la respuesta sea la palabra "trabajador", los chicos dicen "José", "mi tío", "el señor". No se trata de respuestas irracionales, el grupo se mueve en el campo semántico, pero se trata de otra lógica, porque no advierten la relación de referencia que la educadora está requiriendo. Ellos están pensando en los significados. También en la situación 12 se advierten lógicas diferentes, para los chicos palabras que empiecen como "papá" son palabras que empiezan con "a", que no es lo que la educadora espera que le digan.

##### 5. Supuestos subyacentes:

Desde que la lengua escrita se constituye en objeto de conocimiento hasta que el sujeto puede leer alfabéticamente transcurre un largo y laborioso proceso. Desde el punto de vista constructivo, E. Ferreiro describe una línea regular de evolución que siguen las escrituras, a través de los diversos medios culturales, de diversas situaciones y de diversas lenguas<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> La autora distingue tres grandes períodos al interior de los cuales pueden haber múltiples subdivisiones: a) Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico, b) construcción de formas de diferenciación - ejes cuanti y cualitativos- y c) la fonetización de la escritura -se inicia período silábico y culmina período alfabético- (Ferreiro 1986:14).

La celeridad o la demora en la constitución del proceso depende de circunstancias sociales e históricas específicas. Para que el proceso se constituya se destacan dos aspectos: la presencia del objeto y la presencia de un informante, alguien que pueda dar cuenta del objeto cuando el sujeto lo demande. Es decir, en aquellos ámbitos donde hay elementos escritos de distintos tipos, donde la lectura y la escritura son prácticas habituales, donde están fuertemente significadas, el proceso tardará menos en constituirse. En nuestro caso, donde niños, jóvenes y adultos provienen de un medio donde estas prácticas son poco frecuentes, donde los libros, cuadernos, revistas, etc. son elementos escasos, donde no hay muchos usuarios de la lengua escrita que puedan responder los interrogantes que surjan, el proceso tarda en constituirse, tiene otro ritmo.

Este estudio muestra que, a la adversidad de las condiciones contextuales, se suman ciertas presuposiciones conceptuales vinculadas con la práctica misma de alfabetización que obstaculizan el acceso a la lengua escrita. El análisis de las prácticas de alfabetización realizado, me permite ahora, inferir ciertos supuestos subyacentes:

### **5.1. "El alumno como espectador"**

Describir las prácticas a través de las cuales son introducidos niños, jóvenes y adultos a la lengua escrita nos estaría poniendo en contacto con las formas de enseñanza y las modificaciones del sentido, que esas formas, le infringen a los conocimientos transmitidos. Dice V. Edwards (1990:25) que "en el proceso de transmisión y apropiación del conocimiento escolar, la forma es contenido; así [...] cada una de las estrategias o formas de enseñanza modifica el sentido del conocimiento transmitido".

Si partimos de la idea de que ninguna práctica pedagógica es aséptica ni neutra, podría decirse que el tipo de actividad que prevalece en las prácticas registradas en las UEs. del ProPAA, dejan poco lugar para que los educandos manifiesten sus lógicas, sus argumentos y dudas, que frecuentemente son acallados por las actividades, ejercitaciones y los modos particulares de alfabetización propuestos.

La concepción de sujeto que subyace, tanto en las prácticas de lectura como de escritura, es la de un sujeto pasivo, receptor mecánico, mero espectador de su propio proceso de apropiación. Esto podría estar actuando en el interior de cada uno de los sujetos y tal como dice E. Ferreiro, serían probablemente esas concepciones, más que los métodos en sí, las que tendrían efectos más perdurables, no sólo en el dominio de la lengua escrita sino también en

todos los otros (1997:22). Sin embargo estos alumnos no siempre están dispuestos a repetir pasivamente. Tal como hemos visto en algunas secuencias, Rosa, Marta y Cristian plantean sus dudas, preguntan, y se resisten de diversos modos a este tipo de tratamiento.

## 5.2. La fragmentación de la lengua escrita como estrategia clave en la enseñanza

En distintas secuencias didácticas se advierte que la educadora aplica procedimientos analíticos, procede progresivamente, esa es la razón por la cual hace deletrear y barrer cada una de las letras de las palabras, pero al disociar, en el acto lector, los llamados aspectos mecánicos de los comprensivos, desde mi punto de vista, está destruyendo el signo lingüístico. Otro tanto sucede en la escritura con la copia, la "copia mecánica", sin la comprensión del sentido no puede entenderse como escritura. El resultado es una fragmentación y una pérdida de sentido como puede advertirse en las distintas secuencias analizadas.

Respecto de la fragmentación en la enseñanza, dice Poggi (1996: 88-89), "es imposible no presentar en la enseñanza los conocimientos por fragmentos en una sucesión temporal determinada. Esto en palabras muy simples remite a *'no se puede enseñar todo, todo junto'*, lo cual obliga a la fragmentación aludida. El sentido que adquiere cada concepto es indisociable del sistema de relaciones en que interviene. Pero en la transposición la situación se invierte de alguna manera. En efecto, el sistema didáctico no puede apoyarse en una globalidad: debe facilitar el conocimiento por fragmentos, sucesión de capítulos o lecciones [...], aquí conviene pensar en las decisiones didácticas que llevan a considerar hasta que punto esta fragmentación, imposible de evitar, no llega a tal extremo de fraccionamiento que vuelve difícil el aprendizaje de los contenidos a enseñar".

Poggi continúa mostrando la diferencia entre los tiempos de la enseñanza y los tiempos de los aprendizajes y dice: "Estas características se vinculan con la diferencia marcada o asincronía entre el tiempo didáctico y el tiempo del aprendizaje (Chevallard, Joshua y Dupin). El tiempo didáctico alude a una exposición racional, programada, a un buen desarrollo progresivo, a un carácter acumulativo, y es irremediablemente irreversible. En cambio el tiempo del aprendizaje supone reorganizaciones regulares, implica *après de coup*, es decir la posibilidad de reorganizaciones ulteriores en función de nuevas experiencias o por el acceso a nuevos grados de desarrollo en el conocimiento".

Entiendo que la manera de proceder de la educadora tiene que ver con una lógica didáctica de fragmentación que supone una exposición programada, progresiva, acumulativa,

que no es la lógica de apropiación de la lengua escrita tal como lo muestra Ferreiro y como queda de manifiesto en las distintas secuencias de mis análisis en las Ues. del programa de alfabetización provincial. Si la educadora lograra resignificar su concepción de aprendizaje y reconociera que éste progresa por sucesivas reorganizaciones tal vez podría optar por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad. En tal sentido, Lerner (1996: 14) señala que "cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico".

### 5.3. "La sacralización de la lengua escrita"<sup>62</sup>

Podría decirse que se ha producido una suerte de "sacralización de la lengua escrita" ya que se la presenta como un conjunto cerrado, sagrado, inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Un objeto para ser contemplado y reproducido fielmente (sonorizado fielmente y copiado con igual fidelidad) y no como un objeto sobre el cual se pueda actuar y que es posible modificar para tratar de comprenderlo (Ferreiro 1997:186). Incluso en los elementos que se puede leer y que son para escribir (cuadernos, libros, revistas, papeles, lápices, gomas, etc.) son tan escasos, controlados y cuidados que eso también podría ser coadyuvante a la sacralización.

Si bien en varias situaciones descritas es posible advertir el carácter "sagrado" de la lengua en el sentido señalado, no puedo dejar de remitir a la práctica que involucra a Cecilia (UR 09) en este capítulo. Hasta podría llegar a pensarse que la consulta al médico y las esperanzas puestas en el medicamento harían referencia a una suerte de "pensamiento mágico" en búsqueda de una solución química al problema de la alfabetización. Cecilia no puede leer el texto tal como le pide la maestra, pero seguramente podría aproximarse a él, formular algunas hipótesis, justificarlas, apelar a índices, interpretar el texto de alguna manera, teniendo presente que, tal como decía Piaget, toda asimilación es deformante.

También opera como supuesto pedagógico en la educadora, la creencia de que las señoras y la joven no leen porque les da vergüenza. Sin desestimar este hecho, probablemente sería más acertado pensar que no lo hacen porque todavía no pueden leer en voz alta

---

<sup>62</sup> Expresión usada por Claire Blanche-Benveniste respecto al francés (citada por Ferreiro 1997 p 117): "Hoy día, un hablante no educado es conducido a sacralizar el lenguaje escrito, desdeñando la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral". Elena Achilli (1998) en los modos de presentación del conocimiento,

(alfabéticamente) y entonces optan por callar o hablar de un modo ininteligible, tal como lo hacen Marta y Cecilia en las unidades de registro 4, 5 y 6.

Son estas prácticas y tratamientos particulares de la enseñanza de la lecto-escritura, los que intervienen en el proceso de sacralización. De este modo se priva la lengua de su "carácter social", de las circunstancias que le han dado origen y de los múltiples usos y variadas funciones que desempeña.

---

habla de que al conocimiento se lo sacraliza cuando se lo repite sin problematizar. Se lo presenta clausurado-  
eternizado.

## CAPÍTULO 5

### La disciplina en las Unidades Educativas

*En toda sociedad, el cuerpo queda prendido al interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones.*

M. Foucault (1987: 140)

#### 1. Introducción

Mientras hacía los registros me llamaban particularmente la atención ciertos hechos de los que eran partícipes niños y jóvenes. Lo llamativo, más que las conductas en sí, era que "convencionalmente" esas prácticas no son "comunes" o "normales" en ámbitos donde rige cierto grado de formalización, como un ámbito educativo, y ante la presencia de una educadora. En este caso, las Unidades de Educación del ProPAA.

Las prácticas de niños y jóvenes a las que refiero, en muchas oportunidades, entraban en tensión con las actividades propuestas por las educadoras, con las tareas que estaban desarrollando. En algunas circunstancias, eran minimizadas por ellas, quienes seguían con la tarea que estaban realizando. En otras, las llevaban a intervenir suspendiendo o demorando la actividad del momento. En el primer registro de la UE 84, hay un comentario de la educadora que al efectuar los análisis llegó a considerar como una pista o señal respecto de esas prácticas:

*- Educadora: Qué silencio, no lo puedo creer. Tiene que venir todos los días (dirigiéndose a mí). Se portan de diez. El que habla más no ha venido.*

Desde mi perspectiva, el hecho de que niños y jóvenes se peleen y se burles entre ellos, incluso que lleguen a golpearse (cuadernazos, puñetazos), se insulten, eructen, silben, se suban al techo, jueguen o se dirijan unos a otros con apelativos, son comportamientos frecuentes en los grupos de pares de esas edades. Lo que me resultaba un tanto extraño o "poco frecuente" es que tales comportamientos aparecieran en un contexto educativo y ante la presencia de una educadora.

Las prácticas a las que refiero aparecen con frecuencia en los encuentros de la UE 84, en los subgrupos denominados "C" y "D". Si bien también se observan en la UE 86, en los subgrupos "A" y "B", la cantidad y variedad es menor, razón por la cual el clima y las condiciones de trabajo resultan diferentes. Quiero destacar que de esas prácticas sólo eran partícipes niños y jóvenes. Las adultas de mis registros, tanto las educadoras como las

demás mujeres que asisten al programa, o bien no intervenían o sólo intervenían para desalentarlas.

Me interesa profundizar en los significados de esas prácticas de niños y jóvenes que asisten al ProPAA, como así también en el sentido que tienen para las educadoras del programa, en tanto modos locales que intervienen en la construcción de esa cultura particular, en la medida en que producen una ruptura con la "norma establecida".

## 2. Los referentes teórico-metodológicos:

### 2.1. Las conceptualizaciones iniciales

Para este análisis voy a tener como referentes a dos grandes pensadores franceses: M. Foucault y P. Bourdieu. Como marco general tomo en calidad de herramienta de trabajo la idea de disciplina que M. Foucault desarrolla en su obra *Vigilar y Castigar*<sup>63</sup>, en la que aborda el tema de manera específica. Intento articular esa perspectiva con algunas categorías teóricas del sociólogo P. Bourdieu y los particulares usos que hacen de ellas las profesoras G. Edelstein y A. Coria (1995: 24-31). Incorporo los aportes de Bourdieu, en tanto este autor se ocupa de hechos sociales sin caer en reduccionismos objetivistas ni subjetivistas. Considero entonces que podrían observarse los efectos del disciplinamiento en la disposición a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, es decir, en cómo lo social se plasma en el cuerpo.

Dado que el concepto de disciplina es polisémico, creo conveniente hacer algunas especificaciones sobre la raíz etimológica del término antes de plantear la posición de Foucault. Según el Diccionario de Pedagogía de la Editorial Labor, "etimológicamente la palabra disciplina proviene de la misma raíz que discípulo, discente. En un principio significó lo mismo que educación e instrucción. Aunque actualmente ha perdido este primer significado de totalidad, lo recupera en partes, ya que por disciplina se entiende según los casos: a) una asignatura; b) el dominio de sí mismo o educación asimilada; c) el mantenimiento del orden; d) el castigo. Podría decirse que en nombre de la disciplina se incluye todo lo requerido para aprender"<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Si bien el planteo sobre las ciencias humanas que enuncia Foucault en el texto de referencia me parece provocativo, no es esa la concepción epistemológica que he asumido en este trabajo.

<sup>64</sup> El diccionario continúa: "a) En la primera acepción se entiende por disciplina tanto la asignatura o rama de estudio como el efecto del estudio en la mente. b) El resto de los significados se refieren al gobierno de la conducta propia o ajena, gobierno que se entiende en el triple sentido apuntado. La disciplina es hasta cierto punto una violencia, una orientación ejercida sobre ciertas manifestaciones de la conducta, en orden a ajustarla a determinados postulados ideales que se suponen admitidos por el alumno y el maestro. De las tres formas posteriores de disciplina, las dos últimas están encaminadas a la primera, o formación del carácter y

Según M. Foucault (op cit 139 ss.), de una manera global puede decirse que las disciplinas son técnicas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas. El autor llamó disciplina a los "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad".

Aunque muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, las disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, unas fórmulas generales de dominación, distintas de la esclavitud, la domesticación, el vasallaje, el ascetismo y las disciplinas de tipo monásticas<sup>65</sup>. Sin embargo, hubieron cosas nuevas en esas técnicas: la escala de control (trabajar el cuerpo en sus partes y no en masa) y el objeto de control (la economía, la eficacia de los movimientos y su organización interna).

Desde esta perspectiva la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de economía y utilidad y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos y de obediencia. No encadena las fuerzas para reducirlas, lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. Según el autor, así ha nacido el hombre del humanismo moderno.

Es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Su éxito se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento específico: el examen. Para el autor, el poder disciplinario no sólo recompensa sino también castiga.

Foucault dice que en el taller, en la fábrica, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigo físico leve, privaciones menores y pequeñas humillaciones. Se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta, que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante. Lo que compete a la penalidad disciplinaria es la insolvencia, lo que no se ajusta a la regla, lo que se aleja de ella, las desviaciones.

---

de la personalidad. c) En sentido pedagógico más estricto será el trato de los alumnos conducente al mantenimiento del orden necesario para su educación. Respecto a este tercer sentido de mantenimiento del orden colectivo dentro de la clase, téngase presente que es exigible solo en la medida precisa de alcanzar la formación del educando. d) A pesar de todas las precauciones y previsiones puede ser necesario el castigo".

<sup>65</sup> En el texto de referencia elige los ejemplos de las instituciones militares, médicas, escolares e industriales y señala que se podrían tomar otros, la colonización, los cuidados de la primera infancia.

Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial, los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos de orden, del ejercicio, del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido. Desde esta perspectiva castigar es ejercitar. Según el autor, la penalidad perfecta atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. En una palabra: normaliza. Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la norma.

Lo normal se establece como el principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada. La vigilancia y la normalización se tornan en instrumentos de poder al final de la época clásica, se tiende a sustituir o a agregar a las marcas que traducían estatus, privilegios, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de rangos.

El poder de normalización obliga a la homogeneidad, pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándose unas a otras. El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.

Para Foucault, las disciplinas marcan el momento en que se efectúa lo que se podría llamar la inversión del eje político de la individualización<sup>66</sup>. A medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados, por vigilancia, por observación, por medidas comparativas que tienen la norma por referencia.

La formación de la sociedad disciplinaria, remite a cierto número de procesos históricos amplios, en el interior de los cuales ocupan lugar lo económico, lo jurídico político y lo científico. El desarrollo de los procedimientos disciplinarios respondió a una coyuntura histórica: el impulso demográfico del siglo XVIII, el cambio de escala cuantitativa de los grupos que se trataba de controlar y el crecimiento del aparato de

---

<sup>66</sup> Para Foucault, a fines del siglo XVIII entra el individuo y no ya la especie en el campo del saber, lo que se podría colocar bajo la sigla de ciencias clínicas, entra la descripción singular, el interrogatorio, la anamnesis, el expediente en el funcionamiento general del discurso científico. Hay que mirar del lado de los procedimientos de escritura y de los registros, hay que mirar del lado de los mecanismos de examen, del lado de la formación de los dispositivos de disciplina y de la formación de un nuevo tipo de poder sobre los cuerpos ¿el nacimiento de las ciencias del hombre? Todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz psico, tienen su lugar en esta inversión histórica de los procedimientos de individualización (ibidem: 195-198).

producción cada vez más extenso y complejo, más costoso, cuya rentabilidad se trataba de hacer crecer. Hasta acá las ideas que tomo de M. Foucault.

P. Bourdieu considera el "habitus" como la disposición a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra. Se trata de las disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de la historia. Es la historia hecha cuerpo, lo social incorporado. Este concepto, que sufrió transformaciones en la obra del autor, desde una formulación más determinista a una construcción más abierta, es entendido como una "estructura estructurada" que se encarna como una segunda naturaleza socialmente constituida y como "estructura estructurante" que se constituye como un esquema generador y organizador tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Hablar de habitus es también recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas (cfr. Gutiérrez 1997: 64-67).

Para Bourdieu, según Gutiérrez (ibídem), el análisis de las estructuras sociales externas y de las estructuras sociales internalizadas comprende dos dimensiones: sincrónica y diacrónica. No sólo hay que tener en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas, tal como se presentan en el momento del análisis, sino también como se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomas. Los esquemas de generación de organización de percepciones y de apreciaciones de prácticas deben ser analizados como procesos de incorporación de habitus, en relación a la trayectoria modal de la clase social en la que se ubica a los agentes sociales y en relación a la trayectoria individual de dichos agentes insertos en diferentes campos.

Con estas herramientas teóricas y la concepción de las prácticas sociales y del sentido práctico que también tomo de Bourdieu y que anticipé en el diseño del proyecto, me propongo mirar las prácticas que he caracterizado como "poco comunes" en ámbitos educativos, ante la presencia de la educadora. Emprendo el proceso analítico tratando de comprender el sentido de las mismas.

## **2.1. El proceso de análisis**

Para el análisis he procedido a la lectura y re-lectura de los registros. De ellos seleccioné los segmentos de los encuentros en los que dichas prácticas aparecen y los he

descripto. Seleccioné también expresiones y reflexiones de las educadoras suscitadas por las prácticas mencionadas, como así también expresiones y reflexiones de otros adultos que asisten a las UEs, ante los mismos hechos. Constituí en unidades de registro<sup>67</sup> esta información y la organicé en dos planos, el de formulación y el de realización, es decir, lo que las educadoras dicen y lo que las educadoras hacen en sus clases. De la lógica de esas prácticas trato de dar cuenta mirándolas desde los marcos enunciados.

Como ya dije, focalizo mi atención en aquellos hechos “poco comunes” o “extraordinarios” porque me motiva la necesidad de comprenderlos en el contexto histórico-social en el que se producen.

### 3. La lógica de las prácticas de disciplinamiento

#### 3.1. Las educadoras dicen:

*“Todos los niveles, todos los grados, todas las áreas”. “No sabés donde estás”*

(UR 01) Mientras hacía los registros en la UE 86 pude establecer un diálogo con la educadora respecto de las planificaciones. El diálogo es interesante porque en él hay pistas que dan cuenta de cómo la docente se representa la tarca en las UEs:

*Observadora: Cuántas planificaciones hacés...*

*Educadora: ¡Ay! no sabés.*

*Observadora: Porque para ellos hacés una ...*

*Educadora: Para todos tengo planificaciones individuales, porque planifico para todo el mes, presentamos planificaciones del uno al diez. Si tengo aceptación con todas las actividades que tenés con cada uno.*

*Observadora: Me daba cuenta que siempre tenés.*

*Educadora: Siempre, nunca me he quedado, siempre tengo. Pueden estar en un mismo año, pero no tienen lo mismo. O sea, más adelante en Matemática o va más adelante en Lengua o en Naturales lo capta mejor, pero siempre tengo que tener a qué echar mano, traigo de todo, no sabés lo que es el coche, y los dos grupos son realidades diferentes que tenemos. No te das una idea, ahora que he tenido que empezar a planificar para los chicos, son diferentes. Hay que estar... Acá tenés de todos los niveles, tenés todos los grados, todas las áreas. Cuando estás designada para un sólo grupo, para un sólo grado, tenés que planificar para un sólo grado. Son un montón y al último terminás que no sabés dónde estás. Mi compañera, ella tiene también (planificaciones) y las intercambiamos por ahí, a veces este tema, esta área, este contenido para un adulto, no todos son para niños.*

Cuando reflexiona sobre su trabajo en la UE, la educadora focaliza el problema en la heterogeneidad de niveles, contenidos y áreas con los que a diario se enfrenta. Al hablar sobre las planificaciones, la docente establece una relación interesante entre las educadoras

<sup>67</sup> En este trabajo he definido las UEs como referente empírico, las clases o encuentros en cada UE, como unidades de análisis, y por último he segmentado las clases en unidades de registro, segmentos o secuencias didácticas.

del ProPAA y las "maestras de grado" de "escuelas comunes", relación en la que las educadoras del Programa, desde su perspectiva, realizan una tarea de mayor complejidad.

Para ella, en las UEs. el trabajo es prácticamente individualizado ("*pueden estar en un mismo año pero no tienen lo mismo. O sea, va más adelante en Matemática o va más adelante en Lengua o en Naturales lo capta mejor*") y dado que el grupo es numeroso, tiene que trabajar con varios niveles de conocimiento, varias áreas y contenidos diversos ("*al último terminás que no sabés dónde estás*"). Desde su punto de vista, eso no le sucede a una maestra de grado. Considero que quiere decir que el trabajo de las maestras de grado es más simple, porque se trata de un sólo grupo, trabajan en un área disciplinar por vez y el contenido es el mismo para todos. Desde su perspectiva, las prácticas en las escuelas comunes no son individuales, ni requieren formas de enseñanza diferenciadas, como a ella le sucede en las UEs.

Otro problema que la educadora enuncia, un problema agregado, es el de los dos grupos que ella atiende ("*y los dos grupos son realidades diferentes que tenemos*"). Esta UE. N° 86 tiene dos sedes como anteriormente dije, una ubicada en el Lote Hogar 19, Departamento Rawson (que funciona lunes, miércoles y viernes) y otra ubicada en la Villa Lerga<sup>68</sup> (que funciona martes y jueves). Son dos realidades diferentes, dos grupos diferentes y la educadora significa como problema la composición de la matrícula de esa segunda sede, a la que asisten sólo niños y niñas menores ("*No te das una idea, ahora que he tenido que empezar a planificar para los chicos, son diferentes, hay que estar*"). Por tratarse de un programa de alfabetización de adultos, la educadora tiene previsto trabajar con adultos, la inclusión de algunos menores en las unidades educativas es una situación de excepción que altera la norma establecida, de ahí que le resulte de mayor complejidad.

*"Me es muy difícil el trabajo con ellos..." "Tienen muy mala conducta"*

(UR 02) En uno de los encuentros en la UE 84 y mientras niños y jóvenes están realizando sus tareas, la educadora me comenta que le ha dicho a la coordinadora pedagógica que le resulta muy difícil trabajar con este grupo:

*Educadora: Le decía a Estela (Coordinadora Pedagógica), que me es muy difícil el trabajo con ellos, porque tengo de todos los años. Por ahí, es un desastre. Les quiero tomar a algunos una evaluación, generalmente les tomo a todos, tengo que empezar a llenar todos los pizarrones para que todos estén ocupados, porque ... ayer por ejemplo, quería dictar, tomé evaluación y no, no me dejaban ellos. Al último*

---

<sup>68</sup> Se trata de una villa humilde, ubicada en el Departamento Rawson, a unos 5 km. de la Capital de San Juan.

*terminé rabiando, no podía darles dictado, no podía, ellos querían... Y les di recreo y ellos no querían estar afuera. No podía hacer nada.*

*Observadora: Te cansaste mucho.*

*Educadora: Encima que estoy re-mal (se refiere a que está muy congestionada) así que un desastre. Pero bueno, he tenido que intercalarlos así. Antes tenía los mayores en el otro grupo, los más grandes, pero ahora ¿qué pasa? Tienen muy mala conducta, terrible, así que los he intercalado y así más o menos vamos para adelante.*

*Observadora: O sea, has intercalado.*

*Educadora: Claro, los grandes con los chicos, los he tenido que intercalar, porque sino, no podía, son terribles.*

En este comentario de la educadora hay expresiones que estarían dando cuenta de su manera de interpretar lo que sucede en la UE. Está poniendo en palabras lo que considera que acaece en esas prácticas educativas. En un primer momento argumenta que la dificultad está representada porque tiene chicos de distintos niveles. Efectivamente, a la UE 84 asisten niños y jóvenes de entre 7 y 16 años, algunos están iniciándose en la lecto-escritura y el cálculo y uno de ellos podría estar próximo a recibir certificado de terminalidad. Todos esos niños y jóvenes empezaron en la escuela común, algunos no concluyeron 1º grado, otros dejaron de asistir luego de concurrir un par de años a la escuela. Sólo uno de los jóvenes dejó en 7º grado.

En los encuentros, cuando la educadora despliega las tareas dice: "*Para los de 1º y 2º, los de 3º y 4º y los de 5º y 6º*", en otras oportunidades para referirse a las tareas para los mismos chicos habla de: "*Los de 2º y 3º, 4º y 5º, y 6º y 7º*", en una suerte de gradualidad que alude a la estructura de la escuela primaria.

En este nivel de reflexión la educadora atribuye el problema de la enseñanza en la UE, a la heterogeneidad de contenidos que debe desarrollar a diario. Para resolver este problema, probó organizando dos subgrupos según las edades y el nivel de contenidos, los más grandes en un horario y los más chicos en otro. Al subdividir el grupo, la educadora trabaja con 10 o 12 chicos por vez, dos horas con cada uno de ellos. La educadora trabaja con los 20 o 22 niños y jóvenes que a diario concurren, cumple con sus cuatro horas diarias en el mismo lugar, pero dividiendo el grupo y fraccionando el tiempo, dos horas para el subgrupo que denominé "C" y otras dos para el subgrupo "D".

La educadora de la UE 84 interpreta que dada la heterogeneidad del grupo, tiene que proceder homogeneizando. Percibe la heterogeneidad como problema y homogeneiza teniendo en cuenta la edad: los grandes por un lado y los más chicos por otro. Intenta una particular "composición de fuerzas". Al respecto, Foucault (op.cit.167-168) dice que, "en el curso de la época clásica se ha pasado por todo un juego de articulaciones delicadas. La

unidad se convierte en una especie de máquina de piezas múltiples que se desplazan las unas respecto de las otras, para llegar a una configuración y obtener un resultado específico. ¿las razones de esta mutación? Algunas económicas: hacer útil a cada individuo y rentable la formación. (...) De ahí la necesidad de encontrar toda una práctica calculada de los emplazamientos individuales y colectivos, de los desplazamiento de los grupos o elementos aislados, de los cambios de posición, de paso de una disposición a otra (...). Así aparece una exigencia nueva a la cual debe responder la disciplina: construir una máquina cuyo efecto se llevará al máximo por la articulación concertada de las piezas elementales de que está compuesta. La disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz".

Podría pensarse que la educadora está tratando de armar grados en la UE., es decir, configurar los grupos, teniendo como referente la gradualidad instituida en la escuela común. Estaría construyendo una suerte de "clase escolar", igual edad, igual nivel de conocimientos, que es la idea que ella ha construido en su propia trayectoria en el sistema educativo. Forma parte del sentido común, de su historia escolar. Y no es sólo su propia trayectoria la que está en juego sino también una representación colectiva, histórica y social.

Pero la lógica de homogeneización, propia de la escuela graduada, esa particular manera de organizar los chicos y el conocimiento, resulta ineficaz para este grupo, según lo que ella dice, razón por la cual intenta una nueva manera de organizar el grupo.

*"Los he intercalado y así más o menos vamos para adelante"*

Siguiendo con el relato, la educadora considera que el problema, a esa altura, se debe al comportamiento de los chicos (*"tienen muy mala conducta, terrible"*). En ese momento de la reflexión, sería la conducta de niños y jóvenes el mayor obstáculo que, desde su perspectiva, dificulta la tarea pedagógica.

Podría decirse que en la reconstrucción que hace de su propia práctica, la educadora va modificando su interpretación del problema. Deja de lado la estrategia de homogeneizar los chicos por edad y decide intercalarlos. Y según la nueva interpretación que hace de la situación, es esa segunda estrategia la que de alguna manera le resulta exitosa: *"así más o menos vamos para adelante"*. Intercalar los grupos, mezclar los grandes con los chicos, es la nueva "composición de las fuerzas" que ella aplica para neutralizar los problemas de

"mala conducta", y de este modo "manejar" o controlar el grupo y avanzar en el desarrollo de los contenidos previstos.

De este modo la estrategia consiste en subdividir el grupo en dos pequeños subgrupos (que definí como "C" y "D"), los mezcla por edades y trabaja por niveles de conocimiento. Para ello, divide con rayas los dos pizarrones que hay en el galpón y marca tres partes, tres espacios diferentes, uno para cada subgrupo y distribuye las tareas haciendo alusión a los grados escolares aunque, teniendo en cuenta los contenidos y el nivel de las operaciones cognitivas requeridas, advierto que tanto los contenidos como las actividades que despliegan están por debajo de los que habitualmente se proponen para esos mismos grados, en la escuela común.

### *"Yo no los entiendo"*

En registros de la UE 84 quedan de manifiesto ciertas prácticas o comportamientos de los chicos que a la educadora le resultan difíciles de comprender. Ella relata algunos episodios protagonizados por niños y jóvenes que no logra entender y otros que le generan cierta preocupación por la seguridad de los propios chicos. Por ejemplo, no entiende por qué, si se esforzaron para conseguir la luz y estuvieron haciendo trámites hasta que lo lograron, luego los chicos no la cuidan, la rompen:

(UR 03)

*Educadora: Qué lo que no hicimos para ir con el intendente, para conseguir la corriente y mire lo que duró, han roto todo. Yo no los entiendo, les digo... Llegamos y habían roto primero la lámpara, después han roto esta y nos cortaron la luz. Después nos enganchamos, los chicos han hecho un enganche para poder tener corriente, pero yo no los entiendo, por qué rompen esas cosas que después les hacen falta. Así que ahora sin luz y sin foco.*

En otra oportunidad, mientras preparan el calentador para el agua del mate, la educadora cuenta que le preocupa que los chicos, niños y jóvenes, no tomen los recaudos necesarios para manejarse con la corriente eléctrica. Al respecto ella comenta:

(UR 04)

*Educadora: Ay! pero los primeros días que yo traje esto (el calentador) para poder hacerles el té. Un día salgo para afuera y cuando vengo le habían puesto la mano encima. No prendía y le habían puesto la mano encima. Le decía después a mi marido: Los nervios que me paso, porque le ponen la mano encima. Les va a dar la corriente, un día les va a dar la corriente, y ellos no, no para nada y ponían la mano.*

### **3.2. Las educadoras hacen:**

#### **Búsqueda de "docilidad- utilidad": Recompensas y sanciones**

En las observaciones y registros de ambas UEs advierto que las educadoras recompensan y castigan. Entiendo por recompensas las distintas formas de reconocimiento y estímulo con los que a diario alientan a los educandos en las tareas. En algunas oportunidades el elogio está destinado a las tareas en sí, y en otras a la propia persona del educando. Por ejemplo, en un momento la educadora de la UE 84 le propone a un grupo de chicos, los del 1º nivel, recortar palabras:

(UR 05)

- Educadora: *Ahora vamos a recortar palabras que empiezan como papá.[...] entonces recorto y pego palabras (mientras va escribiendo en el pizarrón)*
- Ea: *Acá tengo una, seño.*
- Educadora: *Bueno, recortá, ya te doy la tijerita.*
- Eo: *Tengo una, seño.*
- Eo: *¿Así? Seño.*
- Educadora: *Palabras que empiezan .... con ... (escribe en el pizarrón)*
- Eo: *¿Así? Seño.*
- Educadora: *Muy bien.*

En otra oportunidad, uno de los chicos del nivel intermedio, le avisa a la educadora de la misma UE que concluyó su la tarea y eso está bien para ella:

(UR 06)

- Jesús: *terminé seño.*
- Educadora: *Muy bien.*

La educadora de la UE 86, refiriéndose a los jóvenes del 2º y 3º nivel, los alienta ante una respuesta correcta:

(UR 07)

- Educadora: *¿qué son sinónimos? ¿se acuerdan? Les doy un ejemplo: mujer limpia. ¿cómo puedo decir en vez de limpia?*
- Grupo: *mujer aseada.*
- Educadora: *Muy bien ¿cómo puedo decir?*
- Grupo: *limpia, ordenada.*

Centrándome en los castigos, en mis registros advierto dos órdenes o maneras de castigar, tal como los describe Foucault: penalidades y ejercitaciones. En estas UEs las educadoras han establecido, al decir del autor (ibidem 83) una "verdadera micropenalidad" y han censurado aquello que compete a la "penalidad disciplinaria", es decir "la insolvencia, lo que no se ajusta a la regla, lo que se aleja de ella, las desviaciones". Han penalizado actitudes, actividades, palabras, el uso del tiempo, la manera de ser, el cuerpo.

En este sentido he podido registrar penalidades relativas a las "actividades" y las "maneras de ser" que no se ajustan a la norma esperada ( peleas, amenazas, correteos,

burlas, fugas y golpes) como puede advertirse en las unidades de registro que incluyo a continuación.

#### De los registros de la UE 84

Hay clima de trabajo, cada uno está en su actividad y atienden a la educadora cuando explica. El clima se ve interferido por los golpes de dos jóvenes:

(UR 08)

- *Eo: Terminé seño ¿está bien?*  
(dos chicos se golpean)
- *Pamela: ¡¡Callate vos!!*
- *Educadora: No le pegués.*
- *Pamela: El también me pegó.*
- *Ariel: No le pegó.*

Mientras la educadora revisa cuadernos y se ocupa de que todos terminen las tareas, alguien canta, otros continúan con la actividad o comentan al respecto. Hay bromas y juegos de parte de unos chicos, otros se pelean y amenazan. El encuentro continúa, la educadora sigue con un tema de Matemática minimizando la pelea. En un momento, deja el tema de lado e interviene en la disputa de los chicos. La cita es extensa porque intento mostrar el esfuerzo de la educadora por mantener el eje de la tarea propuesta a pesar de las múltiples interferencias y da cuenta de algunas micropenalidades en la clase, vinculadas en este caso con la apropiación de objetos.

(UR 09)

- *Ea: El 8 y después el... qué fácil (respecto a la serie numérica)*
- *Ea: El 14 ponimos el 14.*
- *Eo: ¿A ver cuántos 10 te has sacado vos? mirá a mí (una de las chicas compara las correcciones hechas por la educadora con una compañera)*
- *Joni: No escribe (la lapicera) mirá...*
- *Brenda: Si escribió Joni (Risas)*
- *Ea: Salí vos, pará... Joni.*
- *Pamela: Ahí están macaniando los tres (un grupito de chicos juegan entre ellos)*
- *Brenda: Y vos también.*
- *Educadora: ¿Has terminado? (el juego se va transformando en pelea)*
- *Pamela: El que le haga algo a ... lo voy hacer recagar y le voy a pegar una piña.*
- *Ea: No le hice nada ¡¡Seño!!*
- *Pamela: ¡Y vos mirá y vos!*
- *Educadora: Acá tenés para vos. Vamos a ver fracciones (la educadora minimiza la situación y pretende seguir con la tarea)*
- *Beba: Seño, seño, no, es que me ha quitado la mochila.*
- *Educadora: Acá tenés para vos... vamos a ver fracciones.*
- *Beba: Y me ha rayoneado (la mochila)*
- *Educadora: Le vamos a llamar numerador.*
- *Eo: Seño, seño ¿qué número es este?*
- *Educadora: Y al de abajo denominador. Y esta rayita, raya de fracción.*  
(Risas)

- Eo: *¿Esto es para vos?*
- Educadora: *No Beba, se sientan y...*
- Ea: *Que le dé la mochila.*
- Brenda: *Ella le ha quitado la mochila a él y él le ha quitado el coso.*
- Educadora: *Vos dale la mochila para que te dé la cartuchera. Dale la mochila.*
- Ea: *Es de la Beba, está llorando.*
- Educadora: *¿Qué te falta ahora Beba?*
- Ea: *Está llorando porque le ha tirado la mochila.*
- Eo: *¿Se puede borrar?*
- Ea: *Pi-pi-pi-pi-pi.*
- Educadora: *Ya está, ya te devolvió la cartuchera.*
- Ea: *Señorita, señorita.*
- Educadora: *¿Te falta alguna cosa? (dirigiéndose a Beba) ¿Le has quitado alguna cosa? (dirigiéndose a otra chica)*
- Ea: *No.*
- Ea: *Ella le ha abierto la mochila.*
- Pamela: *No me metan en lío, que va a venir el padre y me va a retar a mí.*
- Educadora: *A ver, vení*
- Ea: *va a venir mi papá con el cinto y te va hacer cagar.*

La educadora intenta hacer trabajar a Beba, la nena dueña de la mochila de la unidad anterior. Los compañeros le hacen burla, la educadora interviene corrigiendo los modos de dirigirse unos a otros.

(UR 10)

- Educadora: *Beba sentate ahí....Dame el cuaderno...*
- Ea: *La llorona.*
- Pamela: *No, al lado mío no quiero a nadie yo.*
- Educadora: *Beba dame.(alguién canta)*
- Ea: *Beba se fue.*
- Educadora: *¿Qué te pasa ahora?. Si sabés como es. No se peguen.*

En otro momento del encuentro la educadora micropenaliza formas de interacción social, el uso del tiempo, a través de distintas sanciones normalizadoras. Intenta hacer respetar su lugar y sus disposiciones, detener una discusión y que el chico que ha llegado una hora antes del horario se retire y vuelva a la hora que le corresponde.

(UR 11)

- Educadora: *Acá no peleen, Pancho. David ¿por qué no venís en el horario tuyo?, todavía falta un montón.*
- David: *Me voy a ir a las cinco yo, por eso he venido a esta hora.*
- Educadora: *No, pero es que no, a las cuatro, a las cuatro es la hora.*
- David: *Qué hora es?*
- Eo: *Son las tres.*
- Educadora: *A las cuatro.*
- Eo: *A las cinco.*
- David: *Me voy a cambiar de horario seño.*
- Educadora: *No.*
- David: *Sí, sí seño, sí.*
- Educadora: *No, tu mamá no quiere.*

- David: *Mi mamá no manda acá, manda usted.*
- Educadora: *Sabés por qué no quiero cambiarlos de horario, porque se van a juntar los dos amigos.*
- David: *Yo con Jesús.*
- Educadora: *Todo el tiempo juntos.*

#### De los registros de la UE 86

La educadora interpela a uno de los chicos a modo de penalización por la agresión física hacia un compañero.

(UR 12)

- Educadora: *¿Por qué le pegaste?*
- Eo: *Sí.*
- Educadora: *¿Por qué?*
- Eo: *Por que sí.*

En otro momento del encuentro, Samuel le pega a una nena pequeña que acompaña a Claudia. La educadora interviene, reprocha a Samuel y la joven se retira para llevar la niña a su casa:

(UR 13)

- Claudia: *No le peguis (llora una nenita), bueno, bueno (consuela a la nena), pegale.*
- Educadora: *¿Qué pasó Claudia?*
- Claudia: *Samuel le pegó.*
- Educadora: *Samuel, Samuel.*
- Claudia: *Venga, vamos a la casa.*
- Ea: *El Samuel le ha pegado. (la nena sigue llorando y Claudia la lleva a su casa)*

También las "fugas" o "huidas" de los encuentros están penalizadas. Cristian, uno de los chicos de la UE 86 se ha "escapado" del encuentro, cuando la educadora lo ve, lo llama a trabajar. Un compañero, en un gesto de alianza con la autoridad, incita a la educadora para que lo reprenda con más fuerza. Parece que el chico quiere ganarse la aprobación de la maestra. En otra oportunidad, mientras la educadora está trabajando, advierte que Samuel, un chico del grupo "B", no está en el encuentro y sale a buscarlo:

(UR 14)

- Educadora: *Te pillé justo, Cristian vení para acá, vas a trabajar?*
- Eo: *Sáquele un cero seño, sáquele un cero (sáquele por póngale)*
- Educadora: *No, no le voy a sacar un cero, le voy a mandar una nota a la madre.*

(UR 15)

- Educadora: *Samuel, Samuel se me fugó, ya voy chicos (sale del salón a buscar a Samuel)*

Las "malas palabras" que prácticamente pasan inadvertidas para la educadora en la UE 84, tal como se observa en la unidad de registro 9, no son permitidas en la UE 36. Al

respecto la educadora interviene reprimiendo, primero con una pregunta y después con una advertencia y una reflexión. Algunos niños se suman al diálogo, para justificarse o denunciar a otros. En el intercambio, queda de manifiesto además, el tipo de castigo que recibe uno de los chicos en su casa por este tipo de falta:

(UR 16)

- Educadora: *Qué pasó?*

- Eo: *Nada.*

- Educadora: *¿Escuché algo?*

- Ea: *Si, malas palabras.*

- Educadora: *Ojo eh, ojo. Ni acá, ni afuera con las malas palabras.*

- Eo: *No digo malas palabras señorita.*

- Educadora: *A ninguno quiero escuchar con las malas palabras.*

- Eo: *El cuando estaba en el patio dijo.*

- Educadora: *No, a ninguno. Es muy feo la persona o el niño que dice malas palabras.*

- Eo: *Un día mi papá me lastimó la boca.*

También se penaliza cierta forma de usar el "tiempo". Se busca su economía, "un tiempo sin impurezas". Respecto de ello dice Foucault (op cit: 57) "el principio que estaba subyacente en el empleo del tiempo en su forma tradicional era esencialmente negativo; principio de no ociosidad: está vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica".

En las unidades de registro que a continuación presento queda claro que el recreo es sólo para los que terminan la tarea. La educadora minimiza la discusión entre dos chicos que pelean por un cuaderno y con una pregunta en tono de reproche los incita para que terminen la tarea. La sanción indirecta es para quienes no terminaron, puesto que sólo aquellos que han terminado la tarea y "han sido corregidos", pueden salir al recreo.

(UR 17)

- Ariel: *Señorita la enana me ha quitado el cuaderno y no me lo quiere dar.*

- Pamela: *Son mentiras.*

- Ariel: *Señorita, señorita me ha quitado el cuaderno.*

- Educadora: *¿Por qué están molestando y no hacen nada?*

- Ariel: *Me ha quitado el cuaderno.*

- Pamela: *Son mentiras, no lo tengo.*

Ariel- *Seño no me lo quiere dar.*

- Educadora: *De quién es esta goma, los que han terminado pueden salir. Los que están corregidos pueden salir.*

Dos niñas, Laura y Rosalía, juegan bruscamente, con golpes e insultos. La educadora sanciona el comportamiento señalando que el tiempo del recreo ya terminó. Sin

embargo, las chicas continúan corriendo alrededor de la mesa emitiendo amenazas y dirigiéndose duros calificativos una a la otra :

(UR 18)

- Educadora: *Laura, Laura, terminó el recreo. Van a terminar llorando.*

- Eo: *¿Qué dice ahí?*

- Educadora: *Marca en las oraciones los sustantivos comunes. "Juan José fue a la escuela", acá para 4° y 5°.*

- Rosalía: *Te voy hacer cagar Laura.*

- Laura: *No te hagas la viva, pendeja tarada.*

Respecto del "cuerpo", se corrigen "actitudes incorrectas", "gestos impertinentes", tal como se advierte en la siguiente secuencia: Uno de los chicos, Ariel, se ha subido al techo y por la abertura de la chapa que hay en uno de los extremos del galpón, intenta descolgarse hacia el interior:

(UR.19)

- Educadora: *Pancho te vas a caer. No te vas a subir ahí.*

- Jesús: *Quedate ahí que me tapás el sol.*

- Educadora: *Pancho bajate.*

- Jesús: *Quedate, quedate ahí un ratito. No te salgás Olivia (es Ariel-Pancho).*

De todas las conductas registradas, la que más me impactó, tanto desde lo material como desde lo simbólico, es la que registro en una charla cuando la educadora relata que en algunas oportunidades, cuando ha llegado al salón, por los agujeros del techo que están en una de las esquinas, se encontraba con que habían orinado y defecado. Así que, para poder trabajar, tenían que limpiar. Orinar y defecar en el salón de clase es significado por la educadora como un comportamiento con una fuerte cuota de agresión. Aunque se trata de un hecho anónimo, el comentario de la educadora conlleva una forma de censurarlo.

En las unidades de análisis 8 a 19, quedan expuestas y documentadas algunos de los modos particulares de proceder de las educadoras ante las conductas "desajustadas" de los chicos. Se trata de "micropenalidades", "castigos leves", pequeñas censuras y restricciones, caracterizadas por el "buen trato". Considero que las educadoras, mediante estos mecanismos y formas de actuar propios de su cultura pedagógica, están tratando de disciplinar - normalizar a estos niños y jóvenes.

Los distintos episodios que jalonan este apartado muestran como se disciplina a niños y jóvenes en las UEs. Foucault (op cit:141) llama disciplina a los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan una relación de docilidad-utilidad. Para el autor la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados,

cuerpos dóciles, lo que permite aumentar las fuerzas en términos económicos de utilidad y disminuir esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia. La coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre aptitud aumentada y dominación acrecentada.

### **La copia como estrategia didáctica o el ejercicio como tecnología política del cuerpo**

La educadora de la UE 86 tiene una carpeta de planificaciones, de ella extrae hojas con actividades diferentes y las distribuye entre los integrantes del grupo. Privilegia una modalidad de tipo individualizada, aunque también he registrado prácticas de tipo grupal. En el subgrupo "B", con los más chicos, acostumbra a usar el pizarrón y desde ahí los niños copian sus tareas.

La educadora de la UE 84, tanto para el grupo "C" como "D", acostumbra a escribir en los pizarrones que hay en el galpón, en los sectores determinados para los de 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º, las tareas que tiene previstas. A medida que va escribiendo va diciendo en voz alta lo que escribe, en algunas oportunidades explica la tarea si lo estima conveniente o si algún niño o joven lo demanda. Los chicos copian, hacen la ejercitación y se acercan a la educadora para que la revise. Ella corrige y explica si lo considera necesario. Cuando todos han concluido la tarea, borra y vuelve a escribir actividades en el pizarrón y se inicia nuevamente la secuencia descrita precedentemente. La educadora usa frecuentemente esta estrategia didáctica, la copia, no sólo para trabajar los contenidos sino también para mantenerlos ocupados y así controlar la disciplina en el grupo (*"[...] tengo que empezar a llenar todos los pizarrones para que todos estén ocupados"*)<sup>69</sup>.

### **3.3. Otras personas hacen y dicen**

#### **Micropenalidades o "enderezar las conductas"**

Si bien quienes predominantemente micropenalizan y marcan la inobservancia de "lo que corresponde" son las educadoras, no sólo ellas corrigen, también lo hacen las señoras que asisten a la UE 86, tanto del grupo "A" como "B". Rosa, una de las señoras del subgrupo "B" ante un olor desagradable (son gases) a modo de penalización dice:

(UR 20)

- Rosa: Hay que echarle lavandina, se siente olor a picif (refiriéndose a la letrina que hay a unos metros del lugar).

<sup>69</sup> La evidencia empírica de este apartado figura en el capítulo 4: La alfabetización como tarea sustantiva, para dar cuenta de los modos particulares de esclavitud de la lecto escritura.

(UR 21)

Marta, la presidenta de la Unión Vecinal, al llegar a lugar dice:

- Marta: *No, no, acá no los quiero, porque después hacen daño a los vecinos, acá no los quiero, no, no. (Una vez adentro) Tengan cuidado, esos niños, ya han salido en el diario y todo.*

- Educadora: *Menos mal que me ha dicho.*

(UR 22)

María, la dueña de la casa donde funciona el subgrupo "A", al finalizar el encuentro comenta:

- María: *Las chicas son hermanas, a una yo le digo Taz, el monstruo de Tazmania porque es un remolino, todo lo da vueltas. Hoy se han portado bien, han estado tranquilas. En la casa son cinco hermanas y las tienen atadas, no las dejan... Yo digo que no tiene que ser así porque sino, cuando salen se desatan.*

También he registrado en la UE 34, que si bien algunos chicos tienen cierto grado de conocimiento de la transgresión de la norma, eso no impide que lo sigan haciendo:

(UR 23)

Uno de los chicos cuenta un incidente que sucedió en el barrio. El joven usa palabras poco acostumbradas para un ámbito educativo, es consciente de ello porque, previo a su uso, se disculpa. A través del registro queda expuesto el tipo de sanciones que se usan en el vecindario:

- Eo: *Ayer el Maxi la había hecho recagar, perdón, a la Rosalía.*

- Ea: *¿Por qué?*

- Eo: *Porque le tiró la pelota a Doña Mabel y le pegó una cachetada por la cabeza, ahí no más cuando salieron empezaron a tirar piedras.*

- Ea: *¿Quién?*

Jesús- *Maxi se llama el hermano.*

*(Los chicos siguen jugando a "la pillada")*

(UR 24)

Uno de los chicos advierte que otro quiere transgredir una norma y lo hace notar, como si con la denuncia buscara la reprimenda:

Jesús- *La Olivia se quiere tirar un eruto (risas) eso no es.... Lo hi dicho.*

*"Tienen que hacerse un futuro"*

La presidenta de la Unión Vecinal, una mujer comprometida no sólo con el funcionamiento de la UE sino también con el comedor infantil, con las campañas sanitarias y todo lo que desde su perspectiva contribuye a la promoción del vecindario y de los chicos, imagina para ellos un futuro mejor y para eso quiere educarlos:

(UR 25)

- Marta ( Presidenta de la UV): Claro, por supuesto, porque los niños tienen que hacerse un futuro. Porque si dejamos sólo a los niños, que futuro, qué país esperamos.

- Coordinadora: Seguro, además escúcheme, a medida ....

- Marta ( Presidenta de la UV): Yo, porque nosotros, eran otras épocas.

- Coordinadora: Eran otras épocas.

- Marta ( Presidenta de la UV): Yo veo a los niños ahí, que andan y que hasta en los diarios ya han salido y no van a la escuela, nada, nada. A mí me duele, como madre, como persona, a mí me duele. Quiere decir que nosotros, los mismos padres estamos dejando a estos niños que se queden sin ir a la escuela y después no van a tener opción de decir van a trabajar, van a estudiar.

- Coordinadora: Después hay que ... con ellos mismos, acá hay un grupo lindo para hacer con ellos un montón de cosas.

.....  
- Marta ( Presidenta de la UV): Eso de gendarmería a mí me gustaría que vinieran el fin de semana. Si entretiene a los niños, los niños se alegran, usted sabe que acá hay niños que no saben ni lo que es la plaza de Villa Krawse, entonces los niños se alegran.

.....  
- Marta (abuela de unos chicos): Yo sacando los niños de acá, los míos, míos porque los tengo permanente, hace como dos o tres años que los he llevado a Villa Krawse, si los llevo a sacar ahora se me van a asustar.

- Educadora: En serio.

- Marta ( Presidenta de la UV): Me gustaría que estudiaran, que hicieran otra cosa, no sé, otra mente y el día de mañana que sean grandes...

- Rosa: No, no, eso. Que sean respetuosos, que tengan un futuro.

- Marta ( Presidenta de la UV): Sí, pero que tengan una buena educación, el día de mañana. Yo por ahí vengo al comedor y empiezo y les enseño: agarrá el cubierto así...

- Rosa: Y es lindo, porque van a otro lado y no saben.

- Marta ( Presidenta de la UV): No se habla con la boca llena, tiene que limpiarse la boca antes de tomar agua y bueno montones de cosas.

- Educadora: Claro, se los tiene que guiar de una manera.

- Marta ( Presidenta de la UV): Y hay un montón de cosas que me gustaría que ellos aprendan.

Los niños y jóvenes son de este modo, pero los adultos de su entorno, Rosa, Marta (la abuela que asiste a la UE), Marta (la presidenta de la Unión Vecinal) como así también las educadoras y la coordinadora pedagógica, aspiran que tengan la posibilidad de "ser de otro modo". Esperan "que tengan otra mente", "que sean respetuosos" y "que tengan una buena educación". Aunque estos actores, tanto las educadoras como la gente del barrio, conviven con los rasgos y características descriptos precedentemente, está la expectativa por integrarse a otro mundo, ese mundo que de alguna manera se define como "legítimo" y "mejor". Ellas quieren que tengan la posibilidad de hacerse un futuro, que tengan la opción de trabajar o estudiar.

#### **Adscripción al cuerpo social homogéneo.**

En las intervenciones de las educadoras y de las mujeres adultas que asisten a las UEs queda de manifiesto el carácter "normalizador" de las sanciones. A través de las

micropenalidades se busca "enderezar las conductas", corregir las desviaciones, lo que se aleja de la norma, lo que no se ajusta a la regla. Aunque algunos chicos, como se advierte en las unidades de registro 23 y 24, no son ajenos a la norma, es interesante observar que sólo ellos, los más jóvenes, son los que protagonizan esas prácticas "poco comunes" en ámbitos educativos, ante la presencia de una educadora.

La idea de normalización propia del dispositivo pedagógico moderno, está presente en las educadoras y también en las mujeres adultas que asisten a esas UEs, cuyas voces se rescatan en las unidades de registro N° 20, 21, 22 y 25. Esas mujeres adultas que nunca concurren a la escuela manifiestan, sin embargo, una representación de la institución educativa afín a la concepción disciplinadora sustentada por las educadoras.

#### **4. El sentido práctico de las educadoras**

##### **Eficacia simbólica debilitada**

Salvo en el primer registro de la UE 84, en el que a la educadora le llama la atención el modo en que los chicos se comportan "*de diez*", en todos los restantes encuentros de los subgrupos "C" y "D", circulaba cierta cuota de violencia. Las agresiones físicas y verbales entre niños y jóvenes, caracterizaban la situación, tal como quedó expuesto en las distintas unidades de registro. Los intentos de la educadora por centralizar los encuentros en el trabajo con el conocimiento, no siempre eran efectivos. Es como si la violencia física desplegada por niños y jóvenes desplazara o restara eficacia a la violencia simbólica que intenta ejercer la educadora.

Sabemos que para ponerse en marcha, la violencia simbólica necesita de la "complicidad de los agentes". A. Gutiérrez (1997: 39-40) al analizar las ideas de P. Bourdieu, dice que se trata de una violencia cuofeminizada y por ello socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio. Descansa sobre la creencia, no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica al mundo y a las exhortaciones de ese mundo.

##### **Castigos modernos en las UEs, castigos pre-modernos en las familias**

Respecto de las prácticas que he definido como "poco comunes" o "poco frecuentes" para un ámbito educativo ante la presencia de una educadora; quiero señalar que ante las mismas, las educadoras se mueven entre dos términos o sentidos. A veces

minimizando o disimulando la existencia de dichas conductas para "seguir trabajando", aunque en realidad no lo logran; en otras ocasiones intentan imponer sanciones que aparecen como "muy débiles" o "poco convincentes" para los chicos, frente a las formas de disciplinamiento que, ante hechos equivalentes, emplean las familias de las que provienen o se observan en el propio vecindario. Es decir, los modos que utilizan las educadoras para imponer disciplina, contrastan con los modos que, según el relato de los chicos, se usan en sus propias casas (UR09 "*va a venir mi papá con un cinto y te va a hacer cagar*"). O cuando otro chico cuenta acerca de las "malas palabras", hecho que la educadora condena verbalmente (UR16 "*Un día mi papá me lastimó la boca*"). O tal como queda reflejado en la unidad de registro 23, cuando reciben cachetadas y responden tirando piedras.

Las educadoras intentan disciplinar a estos niños y jóvenes a la manera que Foucault describe como el modo que se instaló en la modernidad, de una manera más sutil y no unido al dolor, con formas de "castigos leves". Tratan de hacer funcionar un "poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada y permanente".

Los mecanismos de poder que al interior de las propias familias de los chicos persisten, parecen más directos, públicos y visibles. El castigo, la sanción, se vincula al cuerpo y al dolor. En las representaciones de las educadoras no caben esas "formas" que los chicos reconocen como modos de su disciplinamiento familiar. Lo que se advierte acá es un contraste, entre el modo en que funcionan los castigos en las UEs. y el de sus propias familias.

#### **Al modo escolar: homogeneizar- componer las fuerzas- ejercitar- sancionar- normalizar**

A. Gutiérrez (op cit 68 y ss) siguiendo a Bourdieu, dice que el juego social tiene una lógica propia que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas. Para el autor, la lógica de la práctica es una lógica paradójica, lógica en sí, sin reflexión consciente, sin control lógico. Es irreversible, está ligada al tiempo del juego, a sus urgencias, a su ritmo. Quien está inmerso en el juego se ajusta a lo que prevé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, en la urgencia de la práctica, en el calor de la acción.

A través del relato, la educadora de la UE 84 hace una reconstrucción interesante que estaría dando cuenta de la lógica de su práctica, del llamado "sentido práctico", según el cual ella va probando, manteniendo y desechando estrategias construidas en la propia

acción. Procede por tanteos, no se advierte que apele a elementos de su formación profesional para interpretar lo que está sucediendo en los encuentros.

La educadora de la UE 86 también se mueve desde su sentido práctico. Tiene una carpeta de planificaciones, por área y por niveles. Se maneja con un grupo de alrededor de veinte educandos de manera prácticamente individualizada. Salvo el grupo de los más pequeños, para los que suele ocupar el pizarrón; las jóvenes y las mujeres adultas van copiando de las hojas de la carpeta de planificaciones de la educadora, según el tema y el área de la que se estén ocupando.

Respecto de las prácticas individuales que lleva adelante la educadora de la UE 86 que (en el capítulo sobre alfabetización) me han permitido distinguir prácticas individuales y prácticas grupales y los intentos de la educadora de la UE 84 de homogeneizar los grupos y constituir una suerte de "clase", creo oportuno hacer referencia al análisis de M.Foucault relativo a la clase homogénea, el espacio serial y la economía del tiempo, porque precisamente las educadoras están operando sobre la base de esos elementos: grupos, espacio y tiempo.

Dice el autor (1987: 150-152): "Poco a poco el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. El rango, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar (...). La organización del espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanecen ociosos y sin vigilancia). El asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de recompensar".

Ambas educadoras tienen como referente el modelo de la clase escolar homogénea. La educadora de la UE 86, piensa en el trabajo de las maestras de grado como una situación ideal, esas maestras no tienen la variedad de niveles, áreas, contenidos y grupos con los que ella a diario trabaja (UR 01). La educadora de la UE 84 intenta armar una clase, reúne a los alumnos más grandes por un lado y a los más chicos por otro, aunque esa suerte de clase no le resultó porque así potenció el problema de conducta "terrible", de ahí que los mezcla, y "*así más o menos vamos para adelante*". Para éllo se vale de la

composición de las fuerzas, al mezclarlos, los neutraliza (UR 02). Como vemos, estas prácticas responden a la tendencia homogeneizante característica de la escuela graduada, normalizadora y disciplinadora que las educadoras tienen internalizadas.

Al respecto, Edelstein y Coria (op cit: 27) señalan que: "El dominio de la lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico, refiere a la posición que un sujeto ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido una matriz generadora de ese sentido práctico que le permite moverse, regulada e inventivamente a la vez en el juego que se juega en el campo del que es agente".

Así se mueven las educadoras observadas, a partir de la comprensión práctica de la situación, de su sentido práctico. Sus accionares tienen que ver con sus propias trayectorias en el sistema educativo, con la propia historia incorporada a su subjetividad. El hecho que no aludan a conceptos ni teorías, es propio del sentido práctico. No refieren a construcciones teóricas pero sus prácticas se rigen por el principio ordenador homogeneizante de las escuelas normales. Podrían o no tener los conceptos y las teorías, pero la lógica teórica no es propia de las prácticas que se rigen por el sentido práctico.

La copia aparece como la estrategia didáctica privilegiada por ambas educadoras. La copia, recurso que nunca está ausente, precede o sigue a las explicaciones de las educadoras. Ellas se ocupan de que las actividades queden registradas en los cuadernos o en las hojas sueltas de todos los asistentes.

Llenar los pizarrones es la manera que una de ellas ha encontrado de mantenerlos ocupados. Este recurso le permite trabajar con el conocimiento y la disciplina al mismo tiempo. Ya sea del pizarrón, como en la UE 84, o de la carpeta de planificaciones, como en la UE 86, la copia permite que cada alumno ocupe su lugar (espacialización), y realizar un control riguroso de las actividades y del tiempo. Estas actividades repetitivas están estandarizadas e individualizadas de acuerdo con el ritmo de progreso de cada uno. Desde esta perspectiva, la copia, como estrategia didáctica, tiene carácter disciplinador y se constituye en una tecnología política del cuerpo. Para las educadoras la ecuación sería copiar es ejercitar, ejercitar es disciplinar.

En las UEs se visualiza un sistema de recompensas y sanciones. Respecto de estas últimas, tal como refiere Foucault se registran dos órdenes de castigos, las penalidades y la ejercitación. Penalizan lo que se escapa de la norma: actitudes, palabras, el uso del tiempo, la manera de ser, el cuerpo. Y ejercitan tanto a través de la copia como de la repetición

verbal, estrategias didácticas que aparecen privilegiadas, tal como quedó expuesto en el capítulo sobre alfabetización. Se da una adecuada sintonía entre las educadoras y las mujeres adultas que asisten a las UEs., ellas tienen interés en normalizar (UR 20, 21, 22, 25).

## **5. Lo social en el cuerpo y en las cosas**

### **"Efecto Don Quijote"**

Si las UEs funcionan en casas de familia, galpones, comedores infantiles, etc. no hay nada desde el espacio físico que indique que se trata formalmente de un ámbito institucional diferente. Si además, a las UEs. asisten hermanos, primos, madres, abuelas, tías, desde los vínculos familiares, tampoco hay indicios de que no están en sus casas, razones por las cuales no es de extrañar que estos niños y jóvenes se manifiestan en las UEs. de una manera poco convencional para un ámbito formal de la educación y ante la presencia de una educadora.

Podría decirse que contra la "eficacia" de las educadoras estaría actuando la falta de un contexto "más adecuado". La UE no es una escuela, no define la identidad ni de la educadora ni de los alumnos. Las educadoras, desde su cultura pedagógica internalizada construyen un modelo pedagógico para una realidad que no es escolar en el sentido tradicional "moderno". Las educadoras, que se han formado en la cultura pedagógica dominante en nuestro medio, una cultura normalizadora (cfr, Davini), desarrollan una práctica educativa en un contexto extraño, una realidad que no es escolar en el sentido antes dicho. Desde esta perspectiva se trataría entonces de una cultura escolar en un espacio ajeno.

Y no es porque los chicos no tengan registro de que la UE es un ámbito donde rige cierto grado de formalización. De hecho los chicos de la UE 84 asisten regularmente y son puntuales en el cumplimiento de los horarios establecidos, apenas veían o escuchaban que la moto de la educadora entraba por la calle principal del lotco, inmediatamente se hacían presentes. Inclusive los chicos del otro subgrupo, los del contra-turno, concurrían a la UE para saludar a la educadora o compartir con ella y los demás chicos alguna noticia, novedad o hallazgo. Wechi, uno de los jóvenes mayores, fue a mostrar los pajaritos que había atrapado. En otra oportunidad un grupito de niños fueron a mostrar una víbora que habían encontrado. Se manifestaban alegres en dar a conocer lo que les sucedía y para ello no esperaban su turno. También pude observar que niños y jóvenes hacían cierto tipo de preparativos para asistir a los encuentros. Varios de ellos, tanto varones como niñas, se

mojaban y alisaban el cabello sobre la frente, aunque el resto de la cabeza estuviera despeinada.

Estos comportamientos a los que estoy aludiendo: puntualidad, asistencia, ir a contraturno a saludar o compartir algún hecho, alisarse el cabello, constituyen claras señales que muestran que los chicos tienen un registro de que asisten a una institución educativa que tiene normas diferentes a las que rigen en sus casas.

A las educadoras le reconocen autoridad formal, tal como se advierte cuando dicen: "*Usted es la que manda acá*" (UR 11), "*Sáquele un cero, sáquele un cero*" (UR 14) o "*No lo deje entrar*". Es decir, para ellos son las educadoras quienes deben imponer el orden, ellas son las garantes de la norma.

Considero que las conductas que estoy analizando tendrían que ver con las pautas de socialización de estos niños y jóvenes, con sus "habitus" que se presentan como "desajustados" para la representación que predomina sobre lo que "debe ser" el sistema educativo. Podría tratarse del llamado "efecto Don Quijote" (Gutiérrez op. cit. 72) cuando los habitus funcionan a contratiempo y las prácticas no son adecuadas a las condiciones presentes porque están objetivamente ajustadas a las condiciones pasadas.

La manera de actuar, de percibir, de valorar de estos niños y jóvenes en las UEs no son las que convencionalmente se esperan en los ámbitos educativos formales. Las disposiciones que ellos han interiorizado están vinculadas con sus historias de vida. Es la historia hecha cuerpo, lo social incorporado. Podría considerarse que los habitus de estos niños y jóvenes son diferentes a los de los niños y jóvenes que habitualmente acceden al sistema educativo "común". De hecho, ellos no han podido acceder ni siquiera a los niveles más bajos del sistema educativo y los que accedieron, no pudieron mantenerse en él, mucho menos concluir. Estos alumnos han sido expulsados del sistema. "*No me sesegúan*"<sup>70</sup> decía Joni. Y esta situación no es privativa de los niños y los jóvenes, sino que es propia de los hogares y sectores sociales de los que provienen. Sus padres y hermanos tampoco accedieron a la escolaridad obligatoria, o fueron expulsados como ellos mismos.

Al hablar de habitus, hay que referir también a la "historicidad del agente", es plantear que "lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas". No es azar que en las Unidades Educativas se encuentren grupos de hermanos y primos, como tampoco es azar

que se encuentre más de una generación familiar asistiendo a ellas. No sólo estos niños y jóvenes han sido excluidos del sistema educativo sino que provienen de sectores sociales que históricamente han estado excluidos del sistema (padres, abuelos, tíos).

### **Campo, posiciones y capitales<sup>71</sup>**

Intento explicar ahora por qué las conductas que se "escapan a la norma", "desajustadas" o "indisciplinadas" que están en el foco de análisis, se registran solamente en niños y jóvenes y no en las mujeres adultas que asisten a las UEs., aunque todos provienen del mismo sector social y comparten espacio y tiempo.

El medio social no es homogéneo y el hecho de que todos provengan de la misma zona, loteo o barrio no quiere decir que hayan hecho las mismas historias, dispongan de los mismos capitales (económico, cultural, simbólico, social), ni ocupen las mismas posiciones en el espacio social.

En el apartado 3.3. de este capítulo, "Otras personas adultas hacen y dicen", tomo de mis registros intervenciones de Rosa (UR 20), Marta, la presidenta de la Unión Vecinal (UR 21 y 25), María, la dueña de la casa donde funciona la UE 86, subgrupo "A" (UR 22) y de otra de las señoras, también llamada Marta que asiste a la UE 86, subgrupo "B".

En tales intervenciones queda de manifiesto, como dije precedentemente, que no sólo no comparten ese tipo de prácticas "desajustadas" sino que las desalientan. A continuación procuro mostrar sucintamente lo que entiendo como capitales y posiciones diferentes, hecho vinculado a sus propias historias de vida, e intento justificar por qué si todos ellos - niños, jóvenes y adultos- provienen del mismo medio social, no comparten esas prácticas "poco comunes" en un ámbito educativo, ante la presencia de una educadora.

Rosa, como dije anteriormente, no fue a la escuela primaria porque en su momento, su padre no se lo permitió y con más de 40 años está iniciándose en la lecto-escritura. En el momento de los registros, la mujer iba a la UE con su hija Marisa y una nieta. Esta hija, como sus otros hijos, fueron a la escuela común y la completaron, incluso hicieron estudios complementarios. Aunque su hija tiene el certificado de primaria, va a la UE para

---

<sup>70</sup> "Secueñan" por recibían. Del registro de la UE 84. Julio del 2001.

<sup>71</sup> Bourdieu, según Gutierrez (op cit), libera el concepto de capital de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, distribución y consumo, por lo tanto un mercado. En este sentido pueden considerarse los campos como mercados de capitales específicos. El capital cultural está ligado a conocimientos, ciencias y artes. Se supone como hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares. El capital cultural puede existir bajo tres formas: Incorporado: disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de conocimiento, conductas,

acompañar a su madre y porque le gusta seguir aprendiendo, tal como ella manifiesta. En el capítulo sobre alfabetización expuse este caso y la relación compleja que madre e hija mantienen respecto del aprendizaje de la lecto-escritura. Por momentos la hija le enseña, corrige a la señora, no entiende por qué su madre no se da cuenta o confunde letras, o bien las identifica pero no logra armar las palabras. Las correcciones y las dificultades de la hija para entender lo que sucede, a la señora le fastidian.

Aparte de los deseos personales, Rosa tiene una exigencia externa fuerte para aprender a leer y escribir. Se trata de una exigencia laboral, si no va a la "escuela", en la fábrica la "paran" y "toman" a alguien que sepa<sup>72</sup>. Rosa tiene un trabajo preciado y bien visto, se trata de un trabajo estacional (fábrica de conserva de frutas y verduras). Los meses en que está "parada" recibe cajas de mercaderías de la fábrica. Ella ha podido mandar a sus hijos no sólo a la escuela común sino también a realizar estudios complementarios. Además dispone de dinero para ayudar a su hija para que envíe a su nieta a la escuela y que *"no le falte nada para estudiar"*.

María es la dueña de la casa donde funciona la UE 86, subgrupo "A". La mujer fue a la escuela primaria, pero según manifiesta, le gusta como enseñan ahora, le interesa seguir aprendiendo. Ella y su marido ejercen un fuerte liderazgo en la zona. Sus hijos han ido y van a la escuela común. Pude registrar que una hija, que está haciendo el nivel polimodal, cuando llega de la escuela, se saca el guardapolvo y continúa con las actividades de la UE. El hecho de que la mujer ponga a disposición de la UE su propia casa, que haya ido a la escuela y que mande a sus hijos a ella, que ejerza liderazgo barrial, se encargue de la distribución de las cajas de mercadería que en el momento de los registros entregaba el ministerio provincial o el municipio, son muestras claras de que posee cierto volumen de capital económico, cultural, simbólico y social por el cual se diferencia de otros vecinos del lugar.

Otro tanto sucede con Marta, la presidenta de la Unión Vecinal. La dirigente es responsable del edificio donde funciona la UE 86, subgrupo "B". Custodia la llave y se encarga de que el lugar este limpio y ordenado al momento de trabajar. En ese mismo lugar funciona un comedor infantil del que ella es encargada. También pude registrar que es la responsable de distribuir mercaderías en la zona, mantiene un contacto fluido con el

---

valores, habilidades. Objetivado: bajo la forma de bienes culturales. Institucionalizado: constituye una forma de objetivación.

<sup>72</sup> Cfr. Capítulo sobre Cultura Institucional, apartado 2.3. Las prácticas: Conseguir y mantener la matrícula: *"matrícula cautiva"*.

intendente y con la unidad sanitaria más próxima con quienes coordina y programa distintas actividades. Sus hijos van a la escuela de la zona, ella también fue a la escuela común. Los descriptos serían indicadores de que también ella posee cierto volumen de capital, económico, cultural, simbólico y social por el cual ocupa una posición diferenciada en la zona.

La situación de la otra mujer, también llamada Marta, que asiste con dos nietos y dos sobrinos a la UE 86, subgrupo "B", contrasta claramente con las dos situaciones anteriormente descritas, la de María, dueña de la casa y de Marta, presidenta de la Unión Vecinal. Presenta en cambio algunos rasgos en común y otros diferentes con la situación de Rosa. Esta abuela, con más de 40 años, no fue a la escuela y está tratando de aprender a leer y escribir. No ha podido mantener a los chicos que tiene a su cuidado en la escuela, aunque cuando superó sus problemas familiares los envió, la escuela no los recibió. Marta no pudo "defender" un lugar para esos niños en la escuela común.

Sintetizando, Rosa y la última Marta, ambas abuelas, nunca fueron a la escuela y no saben leer ni escribir. Rosa dispone de cierto volumen de capital económico y cultural que le ha permitido que no sólo sus hijos sino también su nieta vayan a la escuela. No es la posición de Marta que ante un derecho negado, ha aceptado lo dispuesto arbitrariamente por las autoridades escolares.

Rosa, María y Marta de la Unión Vecinal poseen cierto capital económico, cultural, simbólico y social que les ha permitido que sus hijos y nietos estén en el sistema educativo común. Ellas no mandan sus hijos a las UEs. Marta, la abuela que aceptó la exclusión de sus nietos de la escuela, ocupa una posición más desfavorecida en ese espacio social.

## **6. Apertura engañosa**

La escuela obligatoria, la alfabetización universal, no se han instituido de una vez y para siempre. Escuela-alfabetización, no son "fenómenos naturales" son construcciones históricas y sociales de las que los diferentes sectores se han ido apropiando no sin esfuerzo y lucha. Los sociólogos franceses de la reproducción mostraron con un minucioso trabajo de campo como, desde el sistema educativo, se naturalizan fenómenos sociales y se tratan como naturales hechos que responden a circunstancias sociales e históricas específicas y cómo los privilegios de las condiciones de vida, son tratado como méritos personales.

Injustamente, ciertos sectores de la población, estos que están implicados con el objeto de mis análisis, no se apropiaron de estos enunciados de la modernidad, la masificación de la enseñanza, la escolaridad obligatoria, la alfabetización universal. Las educadoras intentan tratar como "escolares clásicos" a quienes de hecho no lo son, de ahí cierto sentimiento de impotencia que se advierte en sus comentarios.

Las alfabetizadoras no están en una "escuela común", ni ante "alumnos ideales", aunque por momentos sea un deseo no sólo de las educadoras sino también de los propios niños, jóvenes y adultos que asisten a las UEs., quienes insistentemente aluden a la escuela, que aparece como una suerte de "sombra" siempre presente. Aunque las Unidades Educativas tienen ciertos rasgos comunes con las escuelas, no son escuelas, aunque los encuentros compartan rasgos propios de una clase, no son clases áulicas en el sentido convencional.

El capital cultural internalizado por estos niños y jóvenes no les alcanza para apropiarse del capital cultural objetivado que la escuela trasmite. Para Bourdieu, la mayor parte de las propiedades del capital cultural pueden deducirse del hecho de que en su estado fundamental está ligado al cuerpo y supone un proceso de incorporación. Donde puede observarse el lazo que existe entre capital cultural y capital económico es especialmente en el tiempo necesario para su adquisición, lo que incluye el momento en que un agente social puede comenzar la empresa de adquisición y acumulación, hasta cuándo puede continuarla y de qué modo (liberado de la necesidad económica de su familia por ejemplo), el porcentaje del tiempo biológicamente disponible utilizado en el proceso, etc., aspectos que inciden también en el éxito o el fracaso escolar.

Estos niños, jóvenes y adultos quedaron fuera del "contrato escolar"<sup>73</sup>. Escuela, dice Chevallard, proviene del latín *schola*, a través de la palabra griega *skholé*, que significaba en la Grecia Antigua ocio, pero muy pronto pasó a designar todo aquel tiempo libre que, fuera del trabajo, se dedicaba al estudio. La noción de escuela remite a la idea de una institución en la que al alejarse de sus actividades normales, en particular del trabajo, uno podía instruirse mediante el estudio. La expresión "escolaridad obligatoria" significaba en un principio, la obligación de interrumpir sus actividades habituales para dedicar este tiempo libre a instruirse.

---

<sup>73</sup> Para las categorías de Contrato Didáctico, Contrato Pedagógico, Contrato Escolar confrontar: CHEVALARD, BOSCH, GASCÓN (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Cuadernos de Educación 22. ICE HORSORI- Editorial Barcelona. (p. 62. 203/06).

El contrato escolar es el que, al definir la escuela, define también la posición genérica del alumno como aquella persona que interrumpiendo sus actividades normales va a una escuela a instruirse. Uno se convierte en alumno al ingresar en una escuela. La escuela proporciona a los alumnos un salvoconducto para acceder legítimamente a ciertas obras de la sociedad que no son normalmente accesibles. La mediación de la escuela permite que muchos niños accedan a obras que por interesantes que fueran serían algo ilegítimo en su entorno social. La posición del alumno proporciona más libertad que ninguna otra posición respecto de las normas sociales y culturales de su entorno. Paradójicamente, tal como lo enuncia Chevallard, la obligación escolar es productora de libertad.

Estos niños, jóvenes y adultos han dispuesto y disponen de poco tiempo para alejarse de sus actividades cotidianas, en particular del trabajo y dedicarse al estudio. Su día a día esta centrado en la lucha por la subsistencia. No hay escuela que los constituya como alumnos, no hay salvoconducto para acceder a otros mundos posibles. No está para ellos la obligación escolar que paradójicamente los libere de no saber leer ni escribir.

## CAPÍTULO 6

### Un acercamiento a la trama de la cultura institucional

*"Es posible pensar que en el núcleo singular de las instituciones educativas, se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad"*  
Fernández L. (1996: 25)

#### 1. Referentes teórico-metodológicos:

##### 1.1 Conceptualizaciones iniciales

En forma genérica L. Fernández (1996: 46) llama cultura institucional a los productos materiales y simbólicos que a lo largo del tiempo, resultan de las interacciones de los componentes básicos, es decir, de aquellos componentes constitutivos sin los cuales un establecimiento educativo no puede tener origen<sup>74</sup>. Y llama estilo institucional a los aspectos o cualidades de la acción institucional que por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico. Este último concepto daría cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional, en cierto modo sería la contracara de la cultura institucional. Para la autora, el estilo opera como mediador entre *las condiciones*, es decir, los aspectos preexistentes al fenómeno de estudio, que establecen con él alguna relación de determinación y *los resultados*, los aspectos u objetos derivados de la producción institucional en los niveles materiales y simbólicos.

Una visión concreta de la realidad de las instituciones muestra que los resultados entran en el circuito de la vida institucional como condición en sí y en su calidad de prueba de potencia, cumplimiento de mandatos y fuente de valoración social y las condiciones son, en muchos casos, resultados de la acción institucional del mismo establecimiento o de otra institución de la comunidad.

Frigerio y Poggi (1993) señalan que la cultura institucional es "aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a una institución y de las

---

<sup>74</sup> Como ya referí en el Capítulo 3 de este informe, la autora alude a las interacciones entre el espacio material con sus instalaciones y equipamientos, al conjunto de personas, al proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en el currículo, a la tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre algunas formas de división del trabajo, a los sistemas de organización que regulan las interacciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella".

Metafóricamente definen la cultura institucional como "el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades", por lo que resulta difícil enumerar y jerarquizar los elementos que componen la cultura institucional.

Para estas autoras, toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional, entendiendo por tal "el conjunto de imágenes y de representaciones que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento".

## **1.2 Proceso de análisis**

A lo largo del trabajo, en cada uno de los capítulos, he desarrollado distintos aspectos constitutivos de las UEs del ProPAA que en este apartado intento retomar para dar cuenta de la cultura institucional. Quiero aclarar que apelo también a otro tipo de información de distintos niveles de abstracción tales como: detalles diarios, fragmentos dispersos, situaciones que consideré claves, recurrentes, de síntesis, que se me han hecho comprensibles en función del conjunto de la información y que funcionan como marco de referencia para la comprensión del quehacer cotidiano. Recorro a todos estos elementos y trato de articularlos para reconstruir la trama de la cultura institucional, conceptualizando algunas de sus producciones materiales y simbólicas más relevantes.

La reconstrucción como operación analítica la tomo de E. Rockwell (1989) quién la define como una de las operaciones característica del análisis cualitativo, consistente en armar o reconstruir redes lógicas de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Metafóricamente la autora acerca esta operación analítica a la actividad del arqueólogo o del paleontólogo, ya que un conjunto limitado de fragmentos recogidos deben articularse para conocer la estructura de sucesos o procesos completos.

A partir de la articulación teórica de las fuentes enunciadas he ordenado la información recabada en torno a las siguientes categorías: *a) Las políticas*, entendiendo por tal los lineamientos generales plasmados en los documentos oficiales; *b) Las condiciones*, para aludir a aspectos preexistentes al fenómeno en estudio que establecen con él alguna relación de determinación; *c) Las prácticas*, para dar cuenta de lo que hacen los distintos agentes del programa y *d) Las representaciones*, para referir a la producción simbólica, cómo se perciben a sí mismos y a los demás los distintos agentes del programa respecto de la tarea (educadoras, educandos, una dirigente vecinal y funcionarios del ministerio). Intento esta reconstrucción de manera intersubjetiva, poniendo en tensión mi particular perspectiva de investigadora, como agente externo al programa, con la perspectiva que sustentan los actores.

## **2. Hilos de la trama**

### **2.1 Las políticas:**

#### **Educación no formal**

Tal como expuse en el apartado sobre los aspectos organizativos-administrativos del ProPAA, funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia definen al Programa como una propuesta "no formal" en materia de Educación de Adultos. La cualidad de no formal está vinculada a los particulares usos de los espacios y los tiempos que caracterizan como flexibles, en contraste con las propuestas de educación "formal".

El ProPAA está destinado a "*todos los ciudadanos mayores de 14 años que no hayan terminado o que no hayan asistido a la escuela primaria*". Surge para atender a la población económicamente activa.

Se originó para responder a la necesidad de extender las oportunidades educativas a personas que no pudieron acceder o concluir su escolaridad en el sistema educativo, la educación primaria obligatoria, por las razones que fuere. En las UEs.<sup>75</sup> se imparte educación básica para promover los objetivos y la certificación correspondiente de aquellas personas que no se escolarizaron a la edad que convencionalmente el sistema lo estipula, ajustándose a las posibilidades y necesidades de los destinatarios.

#### **Propuesta flexible**

---

<sup>75</sup> Cfr. Objetivos en el capítulo citado precedentemente.

El Programa es caracterizado por la flexibilidad de la oferta educativa, por cuanto presenta distintas alternativas de realización: presencial y semi presencial. Las sedes son móviles y "se buscan lugares de emplazamiento próximos a las viviendas de los educandos". Utilizan mecanismos ágiles de inscripción, distribución de materiales y desarrollo de diferentes propuestas para los educandos. Las modalidades que adquieren los encuentros son variados (tutorías, clases presenciales, sesiones de consultas). La distribución del tiempo depende de la disponibilidad de los educandos y se coordinan los horarios y actividades según sus posibilidades.

## 2.2 Las condiciones

### El espacio y las instalaciones

Como detallo en el capítulo 3, las UEs. observadas funcionan, en un caso, en la cocina-comedor y si es necesario en el dormitorio de una casa de familia y los ambientes se van configurando a medida que los educandos van llegando, es decir, se van armando tablonces y trayendo sillas a medida que llegan al lugar. En otro caso, en un comedor infantil con luz natural, sin agua y con una letrina a unos pocos metros del lugar; y en el tercer caso en un galpón con luz natural, sin agua, sin baño y la electricidad sólo se consigue mediante una conexión clandestina que realizan los propios jóvenes. Una de las educadoras relata:

*"Hay lugares feos, otros lindos. Acá no hay baño, por ejemplo. Empecé en la calle 8, más allá de la escuela, después en la San Miguel, en la unión vecinal. Después no tuve alumnos. Estuve también en la Granaderos y Lemos, llegué y no me prestaban la unión vecinal. Una Sra. me prestaba la casa, tenía una tortuga y yo les tengo terror. También criaba chanchos y andaban sueltos por ahí, estuve una semana y me cambié urgente".*

En otro momento la misma educadora cuenta que:

*" Un día, para una evaluación, había ido mi compañero (otro educador) y Estela (la coordinadora).. y el hombre (de la casa) había tomado ( bebido) y se la agarró con mi compañero . ¡Que no le dijo!..( celando a su esposa) y la coordinadora me decía: '¡Por qué no me has dicho antes!'. Eso nunca había pasado".*

El mobiliario y equipamiento de la UE donde funciona el grupo "A", es el propio de una casa de familia que se comparte con la UE en el horario de su funcionamiento. Es decir, el de una cocina-comedor y un dormitorio, los que se acomodan para trabajar. Para el resto de las Ues observadas, el mobiliario son tablonces o mesones en estado precario y los asientos son un conjunto de banquetas atadas con alambres y/o un rejunte de sillas que han tenido que ser conseguidas por las educadoras y/o los vecinos del lugar. El

equipamiento se reduce a un pequeño pizarrón en un caso, o dos en el otro caso, que al ubicarse en el frente dan el aspecto de una aula frontal.

Que no les presten la llave, que los animales anden sueltos, que el dueño de la casa se emborrache e insulte, son fuertes condicionantes para la tarea, no sólo cargados de agresión sino también de simbolismo. La educadora cuenta con cierto pesar que, en algunas oportunidades, por los agujeros del techo (las chapas están levantadas en una de las esquinas del galpón) orinan y defecan, así que cuando llegan a trabajar, se encuentran con el salón (galpón) sucio y tienen que limpiar. Este no es un hecho menor, se trata de una acción intencional cargada de fuerte simbolismo y resulta tan violenta la acción en sí como el producto de la misma. Considero que este hecho puede interpretarse como un mensaje, como un modo de expresión de las personas del lugar, para hacer sentir su descontento, su disconformidad ante la situación.

En ninguno de los casos se advierte que los anteriormente descriptos sean lugares y equipamientos apropiados para la tarea. Esas instalaciones, la precariedad del mobiliario, el exiguo equipamiento y la pobreza de los recursos, limitan las posibilidades de movimiento, de exploración, intercambio y condicionan fuertemente el modelo pedagógico que se implementa en cada una de las Ues. de mis registros.

Si a nivel de significaciones profundas, como dije anteriormente, el espacio representa el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a una institución e inciden en los sentimientos de potencia, impotencia, es poco el poder instrumental de estos grupos y hay mucho de impotencia en cada uno de los relatos de las educadoras. Los sucesivos cambios y las razones de los mismos serían muestra de ello.

Si el espacio expresa la relación de la población escolar con la autoridad social, es claro que la autoridad social ha dejado en manos de estos grupos, la responsabilidad de procurarse las condiciones mínimas necesarias para el funcionamiento de las Ues. Una educadora dice:

*(...) No van a la escuela porque les queda lejos. Iban caminando y el frío... Hay una (escuela) en la calle 8, Torres y la otra es la Marcelino Guardiola, están retiradas. La mayoría del grupo empezó en alguna de las dos, pero dejó".*

Para la educadora los factores socioeconómicos y la distancia, son los principales obstáculos para que niños y jóvenes asistan a la escuela común. Sin embargo, cuando se hizo el trazado del loteo, la autoridad social no previó una escuela cerca para estos niños, jóvenes y adultos.

## Heterogeneidad de la matrícula

Las UEs. que he observado son heterogéneas en cuanto a las edades de la población. El programa está destinado para personas mayores de 14 años y aunque una señora diga: "Acá asisten alumnos de 5 a 90 años", he podido observar que trabajan con niños de entre 8 y 9 años, como situación de excepción, hasta mujeres entre 45 y 50 años. Los más chicos, niños de 4 o 5 años, incluso bebés, son llevados por algún familiar que los tiene a cargo y los cuidan mientras están en las UEs.

El subgrupo "A" de la UE 86 de mis registros, es el único que se ajusta a la pauta de edad del programa, es decir, mayores de 14 años. A esa UE asisten jóvenes de ambos sexos y algunas mujeres adultas. El grupo está constituido por vecinos del loteo y entre ellos se encuentran varios parientes (madre-hija, tía-sobrinos, hermanas/os). Asisten regularmente doce personas. La chica más joven tiene alrededor de 15 años y las señoras tienen entre 45 y 50 años. Una madre joven lleva a su hija de aproximadamente cuatro años.

En los otros subgrupos de mis registros, la excepción ha sido la norma. Al subgrupo que denominé "B" asisten dos mujeres que tienen alrededor de 45 años. Estas mujeres no van solas a la UE. Una de ellas va con una hija de 20 años y una nieta pequeña; otra mujer, con nietos y sobrinos, cuatro chicos en total. Si bien por las edades cronológicas, entre 8 y 12 años, no corresponde que asistan, se los acepta porque esta constituye la única "forma de escolaridad" que esos chicos reciben. Esta representa una situación de "excepción" que ha sido "cuidada" por la Coordinadora Pedagógica<sup>76</sup>. También concurren algunas adolescentes. Ocasionalmente la educadora le propone actividades a una nena pequeña, de entre 3 y 4 años, que asiste con su mamá, como una forma de mostrar afecto y para que la niña se entretenga. A la UE 84 asisten sólo niños y jóvenes, alrededor de 24 en total, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 16 años. Entre ellos son parientes, hay varios grupos de hermanos y también varios primos. Como dije anteriormente el grupo está dividido en dos subgrupos con características equivalentes, a los que yo refiero como "C" y "D" para identificarlos.

En las UEs. observadas predomina la matrícula femenina y las mujeres concurren a los encuentros con sus hijos pequeños o con niños que tienen a su cuidado. Algunas de ellas

<sup>76</sup> Ya referí a esta situación en otro apartado. La coordinadora pedagógica zonal, cuando visitó la UE y se encontró con ellos, interrogó a la abuela respecto de la razón por la cual los chicos no iban a la "escuela común". La mujer adujo distintos tipos de razones, algunas de índole familiar y otras de índole escolar. Ante tantas complicaciones la abuela optó por la UE, donde ella asiste junto con los cuatro chicos. En esa ocasión la coordinadora le pidió a la educadora que solicitara un certificado de la escuela donde constara que no los recibían porque habían faltado mucho. Bajo esos términos la coordinadora autorizó su asistencia al programa.

empezaron a ir para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares o fueron a aprender temas puntuales y luego se quedaron<sup>77</sup>. Sin embargo, según informaron autoridades ministeriales, en los Centros de Apoyo Pedagógico, CAP, que funcionan en establecimientos fabriles, suele prevalecer la matrícula masculina.

Tal como dije precedentemente el ProPAA se caracteriza por ser una propuesta flexible, y este último término lo usan en distintos sentidos. Podría decirse que la flexibilidad es una manera que construye el programa para resolver el problema de la matrícula. Ante el desafío que supone esta heterogeneidad, los actores institucionales, responsables del programa, generan mecanismos pedagógicos y administrativos "flexibles".

En este sentido, pude observar distintos usos o significados locales de la categoría "flexibilidad": a) para significar que los alumnos pueden incorporarse a la UE. en cualquier momento del año o que aquellos que dejaron de asistir, por alguna razón, pueden reincorporarse las veces que sea necesario; b) para aludir al horario, que se acomoda de acuerdo a las posibilidades del grupo y a las situaciones particulares de cada uno: "*el tiempo lo pone el alumno*"; c) para referir al carácter diferenciado de la enseñanza, que resulta prácticamente individualizada como para la educadora de la UE 86, subgrupo "B"; o se multiplica por dos o por tres, según el número de subgrupos constituidos, como para la educadora de la UE 84. Trabajar con "*todos los grados y en todas las áreas*", es una expresión clave en este sentido.

Flexibilizan tiempos de ingreso y permanencia, asistencia, puntualidad, agrupamientos porque la realidad con la que trabajan es heterogénea y variada. Flexibilizan las prácticas como modo de absorber la matrícula manteniendo siempre como referente "la norma" en el sistema educativo convencional.

### **El manejo del tiempo**

En los distintos grupos y a pesar de que las educadoras respetan sus créditos horarios, se advierte una reducción del tiempo de trabajo con los educandos, por cuestiones organizativas, como en el caso de la UE 86 (Subgrupo "B") que funciona lunes, miércoles y viernes y los dos días restantes (martes y jueves) la educadora trabaja con otro grupo en otra UE.

---

<sup>77</sup> Como es el caso de María Isabel, de la UE 86, subgrupo "A". fue para aprender a dividir y poder ayudar a sus propios hijos, tiene 12, y luego se quedó.

También por cuestiones organizativas el tiempo de trabajo con cada subgrupo de niños y jóvenes de la UE 84 se reduce a la mitad. La educadora "*para poder trabajar*" divide la jornada de cuatro horas, en dos partes y atiende dos horas a cada uno de los subgrupos constituidos. Ella trabaja las cuatro horas que corresponden a su crédito horario, pero cada subgrupo lo hace sólo dos.

He registrado además, una reducción horaria por cuestiones legales, como es el caso de la reducción horaria por amamantamiento; o simplemente porque los educandos no están dispuestos a permanecer más tiempo en la UE.

En dos de los cuatro grupos observados pude distinguir un tiempo formal y un tiempo efectivo. Llamo "tiempo formal" al crédito horario que la educadora tiene asignado, son las horas que ella cumple en la UE. El tiempo efectivo, en cambio, es el tiempo en que se desarrollan las prácticas educativas.

#### **Lo comunitario- Promoción y aceptación de la comunidad**

Aunque en entrevistas y registros queda de manifiesto que "lo comunitario" es uno de los ejes del programa, en la formulación del mismo no pude acceder a ningún documento que haga referencia específica a este eje y a su alcance.

"Lo comunitario" aparece como una idea general. Durante el trabajo de campo pude rescatar algunos significados particulares y el uso concreto que hacen de esta categoría distintos agentes del programa.

Una coordinadora pedagógica quiere hacer "*cosas lindas con la comunidad*" y quiere hacerlo en esa UE porque ahí está la educadora y la dirigente vecinal que conoce y sabe como trabajan. Ella quiere promover, para esa comunidad, una feria de trueques, competencias y juegos deportivos para los chicos y jóvenes.

Otra coordinadora considera, en cambio, que la comunitaria es una dimensión "*poco trabajada*" o que "*no se la entiende bien*". Es posible que ella esté aludiendo a la naturaleza política de la educación en general y de la educación de adultos en particular.

Una de las educadoras apela a esta categoría para resolver determinadas situaciones que se le presentan, como cuando las mujeres adultas quieren retirarse antes de finalizar el encuentro para participar de los preparativos para una misa o quieren ir a rezar por la vecina enferma. En estos casos ella accede a tales pedidos argumentando que son "*por la comunidad*".

Otra versión de lo comunitario que he registrado es la "aceptación de la comunidad" que es definida como "muy importante" por una de las educadoras. Es importante que la comunidad las acepte y se muestre dispuesta a trabajar con ellas. También es el criterio de una Coordinación Pedagógica del Programa que postula la comunidad como necesaria para garantizar el funcionamiento de las UEs. En este sentido, una educadora relató, con cierto orgullo, que cuando tuvo que tomar licencia a raíz de un accidente, la comunidad no quería un reemplazo y la esperaron hasta que estuvo en condiciones de trabajar nuevamente. Esta sería una muestra contundente de la aceptación de la comunidad.

En algunas ocasiones lo comunitario aparece como algo general, como un todo colectivo, en otras asume contenidos concretos. Las coordinadoras pedagógicas y la educadora no se sienten parte de esas comunidades. El programa de alfabetización está escindido de las mismas. Podría considerarse que se pensó para esas comunidades pero no con ellas.

#### **La ausencia de especificaciones curriculares**

Si bien en la documentación del Ministerio de Educación de la provincia están plasmados los objetivos del programa tal como los enuncié en el apartado sobre los aspectos organizativos-administrativos del ProPAA, no encontré especificaciones, operacionalizaciones o concreciones de los mismos en la propuesta oficial. Los agentes del programa no disponen de normas o prescripciones que estructuren u orienten su accionar y esta ausencia sería un elemento clave para comprender por qué las educadoras hacen referencia a los grados de la escuela primaria (hoy años de la EGB), o a niveles<sup>78</sup>.

Esta característica del programa, de alcance provincial, es resuelta en cada una de las zonas en las que está dividida la provincia para la implementación del programa, apelando a distintos criterios. En una de ellas, las educadoras hacen un "despliegue curricular" de 7 años en 3 ciclos, como si se tratara de la escuela primaria. En cambio, en otras, lo resuelven en 2 o 3 niveles, según el caso. Este aspecto es importante de ser considerado para comprender el sentido de la expresión de una de las educadoras que manifiesta "hay poco", aludiendo a la disponibilidad de pautas curriculares y materiales didácticos. Y agrega "me doy idea de las actividades de mi hija", la niña asiste a la EGB.

---

<sup>78</sup> Refieren al 1º, 2º y 3º nivel en alusión a que se están iniciando, en un nivel intermedio o preparando para el examen de terminalidad.

La dificultad que supone elaborar una normativa diferente, un recorrido curricular diferente para gente con necesidades diferentes queda a criterio de los actores que apelan a la norma convencional, es decir al sistema de "educación común".

O sea, los que se quedaron fuera del sistema porque no podían ajustarse a la normativa, terminan en un circuito donde la normativa se ha "flexibilizado" de tal manera que si bien no hay especificaciones, se la sigue teniendo como referente, pero ahora de una manera más laxa, con menores niveles de exigencias. Se produce entonces una suerte de desjerarquización o banalización de la propuesta educativa

### **Los recursos**

Es frecuente escuchar que niños y jóvenes no tienen lápices, cuadernos, gomas o algún otro útil escolar. Los libros u otros portadores de textos, al parecer, no entran en el "universo de lo posible" para estos grupos. Al menos, yo no tengo registros que den cuenta de que ellos perciban que los pueden necesitar, desear o soñar.

Una cartuchera con pequeños lápices es compartida por un grupo de hermanos o primos. Cuando las educadoras disponen de materiales, sea que los hubieran entregado el Ministerio, los hubieran conseguido en el Municipio o comprado de su propio bolsillo, inmediatamente los distribuyen. En otras oportunidades, reparten hojas conseguidas en alguna empresa, hojas que generalmente están escritas de un lado. También se ocupan de conseguir calzados o ropas para los asistentes. Ocasionalmente les hacen encargos específicos: un retazo de tela para arreglar algo, ropa para algún integrante de la familia, etc. La pobreza de recursos en las UEs guarda una total correspondencia con la pobreza del contexto donde están ubicadas.

### **Los lazos familiares entre los educandos**

Pude observar que son frecuentes los lazos familiares entre los educandos, y esto ha sido recurrente en los cuatro subgrupos observados. Asiste más de una generación familiar, allí se encuentran dos y hasta tres generaciones: abuela y nietos; abuela, hija y nieta; tía y sobrinos. Es frecuente la presencia de hermanos y primos y esto si bien puede resultar práctico para el orden y la dinámica familiar, suele operar como una problemática sobreadegada a las UEs, ya que se actualizan algunos sentimientos primarios (celos, competencias) que entran en tensión y obstaculizan la tarea específica de trabajar con el

conocimiento<sup>79</sup>. En ocasiones las educadoras hacen las veces de mediadoras en este tipo de conflictos.

### 2.3 Las prácticas

#### Conseguir el lugar: *"Al lugar lo tenés que conseguir"*

Cuando se releva una zona para la creación de una Unidad Educativa, también se releva un lugar posible, la disponibilidad de espacio donde instalar la UE. Es decir, es la educadora y/ o la coordinadora pedagógica zonal quienes se ocupan de conseguir el lugar, y este no es un dato menor dada la significación que en las instituciones educativas tienen el edificio, las instalaciones y el equipamiento.

En ocasiones la tarea se ve entorpecida y tienen que cambiarse porque se privatiza un espacio propio de los vecinos: *"No me prestaban la unión vecinal"*.

La opción de las casas de familias se ha ido dejando de lado, según informa una funcionaria del ministerio provincial, por los problemas que se presentaban. En una ocasión fueron los animales sueltos (chanchos, gallinas, tortugas), que le provocaban "terror" a la educadora lo que la llevó a cambiarse de lugar. En otra oportunidad fue un marido ebrio y celoso, lo que motivó el cambio.

Tal vez, la situación con mayor carga de agresión y simbolismo de todas las enunciadas, sea que orinen y defequen por los agujeros del techo. No quedan dudas que se trata de una acción intencional. Emitir ese mensaje demanda cierto esfuerzo (al menos, subirse al techo) y es tan simbólica la acción como el producto de la misma. Probablemente esto pueda interpretarse como un modo de expresión de los lugareños para hacer sentir su disconformidad, la crítica y el cuestionamiento, ante la adversidad de las condiciones, la exclusión del sistema y la marginación social. Tal vez el mensaje sea: en este lugar se deposita lo que no sirve, ahí están los excrementos.

Respecto de la situación del grupo "A" de la UE 86, el que en el momento del relevamiento funcionaba en una casa de familia cabe agregar que María, la dueña de la casa donde estaba ubicada la unidad, es una mujer generosa que puso a disposición su casa para que funcione la UE. Si bien la generosidad de la mujer no puede dejar de destacarse, tampoco se puede obviar el hecho de que el Estado, el Ministerio de Educación, no

---

<sup>79</sup> Ver la relación que se establece en el Caso Rosa entre madre e hija de la UE 86 en el apartado sobre: La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA. O en los registros de la UE 84, tal como se desarrollan en el capítulo: El disciplinamiento en las UEs de alfabetización.

pusieron a disposición de estos jóvenes y adultos y del ProPAA ningún edificio para que funcione el centro. Delegaron en las educadoras y los vecinos la responsabilidad de proveer un lugar. Enajenaron esa responsabilidad como si el edificio, el mobiliario y el equipamiento fueran temas secundarios en el funcionamiento de una UE. Cuando se hizo el lotco, no se pensó en escuelas cercanas para los niños, jóvenes y adultos del lugar. Por la posición que estos grupos sociales ocupan en el espacio social global, las posibilidades de presión para materializar el derecho a la educación son mínimas, ellos están centrados en la lucha por su subsistencia.

### **Conseguir y mantener la matrícula**

#### ***"La matrícula la tenés que conseguir y mantener"***

El número de educandos en los encuentros es motivo de preocupación, tiene que ver con la continuidad y permanencia de la UE: *"A la matrícula la tenés que conseguir y mantener"*. Sin un número mínimo de asistentes, la UE se levanta y hay que volver a empezar, es decir: relevar la zona, conseguir la matrícula, conseguir el lugar y que los educandos concurren. He encontrado un desfasaje entre el número mínimo de educandos que estipula el Ministerio (10) y el número mínimo por el que se preocupan y del que se ocupan las educadoras (20).

En los registros de la UE 86, grupo "B", queda de manifiesto la preocupación de la educadora por la asistencia de los educandos. Que el grupo se constituya, es una preocupación que siempre subyace en las prácticas cotidianas en las UEs.

Una manera de lograr la matrícula necesaria que he podido registrar en mis observaciones es trabajando en dos lugares diferentes. La educadora de la UE 86, subgrupo "B" trabaja tres días por semana (lunes, miércoles y viernes) en un lugar (al que yo asisto en carácter de observadora) y los otros dos días restante (martes y jueves) en otro lugar, ubicado en la Villa Lerga<sup>80</sup>. De ese modo, al sumarse los dos grupos, se completa la matrícula según el número mínimo de educandos que le exigen desde el Ministerio de Educación.

También registré una *"matrícula cautiva"*, tal como sucede en los Centros de Apoyo Pedagógico. En ese caso, las UEs. se instalan en las fábricas y estas les exigen a sus empleados que completen la escolaridad. Así lo informa Rosa en una entrevista:

---

<sup>80</sup> En algunas oportunidades la educadora hizo alusión al grupo que atiende en la Villa Lerga. Cuando concertamos el trabajo en la UE, acordamos que sería en el grupo que denominé "B", que era el que ella ponía a disposición para los registros.

*"Quieren que yo haga el séptimo grado, para eso nos dan el estudio, nos van a empezar a dar el cuaderno, todo eso. Ya hacen cuatro años que están las clases, estoy yendo y como dice el preceptor que nos ha llamado el jefe de personal, que va a tomar nota por qué faltamos a la escuela. Va a tomar nota porque vamos cuando estamos trabajando y cuando no trabajamos no vamos<sup>81</sup>. Entonces ahora va a ser una obligación. Si nosotros no vamos, no nos van a llamar, porque ellos quieren gente con estudios y gente que sepa, que esté capacitada para trabajar.*

*Yo entiendo mucho, como ellos dicen, pero hay muchas cosas que yo no se leer. Por ahí si me preguntan algo que tenga que leerlo o explicarlo, no viá poder. Quieren gente con estudio porque así como hay mujeres grandes sin estudio, hay jóvenes también que no tienen estudio y yo, dice, a usted la paramos y agarramos a otra gente con estudio.*

*¿Qué voy a preferir yo, una señora que viene con todo el estudio completo o una señora que no sabe nada? me ha dicho. Así nos ha hablao, con esas palabras. No sólo a mí, a un montón y pregúntele si miento. La que ha dicho ... mire más vale que sea verdad, que está yendo a la escuela, sino, les vamos a pedir el cuaderno. De aquí a dos meses nos va a citar con los cuadernos. Sí, con los cuadernos así que...para ver si estamos yendo a la escuela.*

*Yo no me acordaba del nombre. La Rosa dijo ¿va a la escuela? ¿Cómo se llama la maestra? No sabe, dijo. Mentira, no va. No, digo yo, sí estoy yendo, no miento yo, si quiere hable con la preceptora que viene acá, la jefa de nosotros, que viene cuando estamos trabajando, ella sabe que yo voy a la escuela, le digo la maestra que da clase".*

He podido triangular esta información con otra información suministrada por una coordinadora pedagógica zonal como así también con una funcionaria ministerial. En las prácticas de conseguir y mantener la matrícula se entrelazan diversos significados:

### ***"Los vas a buscar y te dicen que ya saben"***

Una educadora relata que cuando relevó la zona para constituir la UE e incluso en el momento en que se han hecho los registros, cuando los ha ido a buscar, le decían que ya sabían leer y no es así. Y este hecho no es privativo ni de esa zona ni de esa UE.

*"Acá casi nadie terminó la escuela o directamente no fueron y los vas a buscar y te dicen que saben leer y no vienen".*

### ***"Me salió una changa" o "tengo que ver la novela"***

La educadora de la UE 84 cuenta que en otra zona en la que trabajó, a diferencia de lo que sucede en los subgrupos "C" y "D", los iba a buscar porque no llegaban a los encuentros y le decían: *"No puedo ir porque me salió una changa" o "tengo que ver la novela"*. Razones de distinto orden eran invocadas para no asistir, según lo expuesto.

### ***"Los niños ahuyentan a los adultos"***

---

<sup>81</sup> Se trata de un trabajo estacional.

Esta es una consideración fuerte de una coordinadora zonal. Si a las UEs asisten niños, los adultos no concurren, aparentemente porque no se sienten cómodos. Aunque la situación es más compleja y habrían otras razones que explican la presencia de niños en las UEs: no hay escuelas cercanas en la zona o no los reciben en la "escuela común" por diversos motivos (inasistencias reiteradas, se hicieron grandes, no aprobaron los exámenes, etc.), tal como explicó Marta a la coordinadora pedagógica. Aunque considero que también los aceptan debido al reducido número de asistentes, por el riesgo de cierre que supone la falta de una matrícula mínima.

### *"Lo mejor que tienen es que siempre vienen"*

Una forma diferente de manifestar el problema de la matrícula y la amenaza que representa que el grupo no se constituya, que no cuenten con el número mínimo de educandos, lo pone de manifiesto otra educadora al afirmar: *"lo mejor que tienen es que siempre vienen"*. La asistencia a la unidad representa una tranquilidad para la educadora, un reaseguro de su función y estabilidad en el trabajo. Eso no obsta para que en algunas observaciones de esa UE se registren voces de jóvenes anunciando que al día siguiente no irían, llegarían más tarde o se retirarían temprano porque jugaba la selección nacional o transmitían un clásico de fútbol.

### *"No tenga vergüenza"*

La educadora de la UE 86 apela a la vergüenza para explicar por qué algunos jóvenes y adultos de la zona, que no saben leer ni escribir, no concurren al Programa. Asistir a la UE implica asumir y hacer público que no se sabe leer, ni escribir y en algunos casos eso resulta *"avergonzante"*. En tal sentido, la asistencia a la UE funciona como un estigma, remite a una rotulación social, la de analfabeto, que refleja las dificultades de acceso a la escolarización o a la certificación. Este argumento no es privativo de la educadora sino también de una de las coordinadoras pedagógicas entrevistadas.

La misma educadora también apela a la vergüenza para argumentar por qué algunas jóvenes o señoras no realizan determinadas prácticas como se puede constatar en los llamados "Caso Cecilia y Marta" desarrollados en el capítulo sobre alfabetización. Según la educadora, esa es la razón por la cual la joven no lee en voz alta. Considero que Cecilia no responde a la consigna porque aún no puede hacerlo en los términos solicitados. Lo mismo le sucede a Marta, a quién le pide que *"no tenga vergüenza"*. La mujer tampoco lee

porque, desde mi perspectiva, aún no puede hacerlo de la manera en que se le pide. Ninguna de las dos educandas está en condiciones de leer de manera alfabética.

### Las prácticas de enseñanza y la vida cotidiana de la gente del lugar

G. Edelstein y A. Coria (op cit p17) señalan que las múltiples determinantes que complejizan las prácticas docentes operan muchas veces como interferencias provocando el corrimiento de lo que es su tema central, el trabajo con el conocimiento. Esto que las autoras describen para otros contextos, también se advierte en estas prácticas educativas donde no siempre el contenido propuesto logra constituirse en el centro del encuentro ya que suele entrar en tensión con factores de distinto orden:

#### - Tensión con los alimentos

La educadora cuenta que muchas veces los chicos vienen sin almorzar y están pendientes de la hora y a las cinco empiezan a decir: "*Deje que vaya, se va a acabar la leche*" y ella los deja, antes de que se acabe la leche.

En uno de los encuentros, mientras se hacían los registros, andaba por el loteo una camioneta de la municipalidad repartiendo carne, una de las niñas llegó y avisó y algunos niños y jóvenes salían para conseguir algo en el reparto: "*ya vengo, voy a ver si me dan carne para un asadito*". Pasado un rato los chicos regresaron eufóricos y cada uno comentaba lo que su familia había recibido. Incluso uno de ellos traía embutidos en un bolsillo y lo comía durante el encuentro.

#### - Tensión con responsabilidades familiares

Era habitual en la UE 86, tanto en el grupo "A" como en el "B" que cuando se hacía la hora de la salida de la escuela o del jardín se escuchara a alguna madre o eventualmente alguna abuela: "*Me tengo que ir a retirar la niña*". También era habitual que a una madre joven quisiera acompañarla alguna otra joven de las presentes.

#### - Tensión con tareas domésticas

En uno de los encuentros, cuando la educadora revisaba la asistencia, advirtió la ausencia de uno de los jóvenes, un hermano lo justificó diciendo: "*Se fue a juntar leña*". En otras ocasiones la propia educadora, cuando se dirigía al loteo, se había encontrado con ellos o los había visto en el camino, ya sea juntando leña o haciendo algún trámite o mandado. En una sesión, Rosalía, una de las niñas, pedía autorización para retirarse porque

tenía que lavar los platos. La educadora le respondió que los platos de su casa también estaban sucios y ella los lavaría cuando terminara el encuentro, la niña desistió del pedido.

#### -Tensión con necesidades religiosas

En distintas oportunidades en la UE 86, grupo "B", registré que algunas mujeres pedían autorización para retirarse invocando razones religiosas: "*Vamos a ir a preparar las cosas para la misa*" o "*Vamos a ir a rezar el rosario para la señora que está enferma*". A veces la educadora vacilaba, tal vez por el reducido tiempo de permanencia de las mujeres en la UE, o porque aún faltaba para terminar con las actividades previstas o con el propio encuentro, y decía: "*Bueno, vayan, es por la comunidad*" o "*es una integrante de la comunidad*". La educadora acepta los motivos religiosos invocados porque los entiende como una forma de expresión de la comunidad.

Se advierte que las prácticas educativas que se desarrollan en las UEs. entran en tensión con la vida cotidiana de los agentes de las unidades observadas, en donde lo educativo aparece como un campo subordinado a otros. El trabajo con el contenido no es percibido como prioritario, tampoco lo entienden como horizonte o posibilidad, razón por la cual suele quedar subordinado a otras tareas. Habrían cuestiones prioritarias, irrenunciables, por un lado los trabajos que hacen a la subsistencia diaria: juntar leña, vender flores, las tareas de la casa, los menores a cargo, las chacras, las changas, los trabajos temporarios, etc. y a esto respondería el criterio de flexibilidad del Programa. Pero también habrían cuestiones de otro orden como la novela, el partido de fútbol que ocuparían lugares importantes para algunos, aunque a los ojos de las educadoras las cuestiones expuestas serían incomparables.

#### Las negociaciones y los juegos de poder

Como dije anteriormente en dos de los cuatro grupos observados pude distinguir un tiempo formal y un tiempo efectivo. Llamo "tiempo formal" al crédito horario que la educadora tiene asignado, son las horas que ella cumple en la UE. El tiempo efectivo, en cambio, es el tiempo en que se desarrollan las prácticas educativas.

En la UE 86, cuando se produce un desfasaje entre estos dos tiempos, el formal y el efectivo, porque algunos educandos no están dispuestos a permanecer en la UE, la educadora negocia, en cada caso particular, la permanencia en el grupo y el horario de retirarse. Ella exige que realicen y completen la tarea. La educadora negocia productividad, más que tiempo formal de permanencia, en sentido estricto, que sería irrealizable. En

algunos casos, no sólo negocia la permanencia diaria y la productividad en cada encuentro, sino también que concurran al día siguiente.

Podrían pensarse estas situaciones como particulares juegos de poder que se establecen entre la educadora y algunos educandos. La educadora en tanto representa la autoridad institucional exige el cumplimiento de la tarea, aunque en tensión con la idea latente que impone la flexibilidad del programa: *"el tiempo lo pone el alumno"*. Ella sabe que, si exige demasiado, los educandos dejan de asistir y la UE desaparece. No se puede desconocer que varios de ellos ya dejaron la "escuela común", es decir dejar de asistir no es una situación extraña para estos educandos y podría repetirse.

Otra forma de manifestación del poder que los vecinos hacen jugar quedó expuesta en uno de los puntos anteriores de este apartado cuando hice referencia a la práctica de conseguir y mantener la matrícula. La educadora los va a buscar, está informada de que no saben leer y escribir y los vecinos dicen que saben y no asisten a la UE.

#### **Prácticas "escolarizadas" en las Ues**

Niños, jóvenes y adultos aluden a la UE como *"la escuela"* o *"la escuelita"* y frecuentemente la comparan con *"la otra escuela"*, la convencional. A la educadora la llaman *"señorita"*. Los niños reclaman la entrega de libretas, porque en *"la otra escuela"* ya las entregaron. Reclaman el inicio de las vacaciones y la duración de las mismas. También fiestas y actos escolares. La práctica del recreo está instituida.

Sin embargo, lo que los chicos enuncian (inicio de las vacaciones, duración de las mismas, fiestas, libretas) no siempre coincide con lo que efectivamente sucede en *"la otra escuela"*. Para todas las escuelas y también para las unidades educativas del ProPAA el receso invernal es coincidente y dura dos semanas y no tres como algún chico enuncia.

Algunos adultos se preocupan por conservar algunas costumbres o ritos escolares, por ejemplo, saludar a coro a la "señorita", e incitan a los niños a que así lo hagan. Una de las educadoras alude a los distintos grupos con denominaciones propias del modo escolar e indica las tareas según los grados de la antigua escuela primaria.

A pesar del esfuerzo de docentes y alumnos por otorgarle un status similar a la escuela común, el diminutivo *"la escuelita"* estaría indicando que se trata de una escuela en chiquito, o que no alcanza para ser una escuela.

#### **Los egresos: "Les ponen todas las pilas"**

Considero que una forma de objetivar los resultados institucionales es analizar el número de egresados. Al respecto un agente del programa dice: *"hay pocos"*. Una coordinadora zonal señala: *"le ponen todas las pilas"*, en relación al esfuerzo y la dedicación de educadoras y educadores; aunque, desde mi perspectiva, teniendo en cuenta los resultados, *"todas las pilas"*, o todo el esfuerzo de los agentes del programa no garantiza más egresados.

He podido registrar relatos de una coordinadora pedagógica sobre distintas estrategias tendientes a favorecer la preparación para el examen de terminalidad para acceder a la certificación. Educadoras y educandos *"se quedan más tiempo trabajando"*, *"se los llevan a sus casas (de las educadoras) para hacerlos practicar"*. La misma coordinadora comenta: *"hay gente que va a ser muy difícil que egrese"*, para significar que, a pesar de la acción pedagógica, determinados educandos no van a poder llegar al citado examen. He registrado también que con orgullo destacan: *"la abanderada del CENS de Capitán Lazo"<sup>82</sup> egresó del ProPAA*, y este no es un hecho menor, sino que aparece como una prueba de potencia del programa.

## 2.4 . Las representaciones

### De las educadoras

#### *"Las maestras del ProPAA..."*

Desde la perspectiva de una de las educadoras, la situación de trabajo de las *"maestras"* del ProPAA es vista por otras maestras, las de las *"escuelas comunes"*, como una *"situación ideal"*, porque trabajan con un número reducido de alumnos. Sin embargo lo que para algunos docentes de escuelas comunes representa una situación ideal, para la propia educadora del Programa no lo es, por distintas razones vinculadas con las exigencias del trabajo, las políticas para el sector y las condiciones en las que se realizan estas prácticas. En tal sentido aluden a la pobreza de recursos, las características de la matrícula, la heterogeneidad de las situaciones, los lugares poco apropiados, la falta de especificaciones curriculares, el desplazamiento del contenido, las relaciones con la comunidad, condiciones de las que he dado cuenta en este trabajo.

### De los educandos

#### *"Tengo un bochito único"*

---

<sup>82</sup> Se trata de uno de los Centros de Enseñanza Secundaria que en horario nocturno, funciona en la provincia.

Jóvenes y adultos suelen hacer referencia a sus capacidades intelectuales y las bromas que circulan en los encuentros son de distinto tipo. En algunas oportunidades se ensalzan, como en el caso de Elba, una mujer mayor, que ante un halago de la educadora por una tarea, a modo de broma, dice: *"tengo un bochito único"*. En otra oportunidad y cuando una joven no logra resolver una dificultad en la tarea puede registrar la siguiente apreciación: *"tiene la inteligencia dormida, se va a acabar el año y no se le va a despertar"*<sup>83</sup>. Varios educandos hacen alusión a la voluntad y perseverancia necesarias para superar las dificultades en el aprendizaje: *"me puse hasta que me salió" o "no me va a ganar"*.

La frecuencia con que aparecen bromas o comentarios de este tipo entre jóvenes y adultos y las complicidades que suelen generar, sería un indicador de que la representación de sus capacidades intelectuales está presente como objeto de reflexión. En distintas situaciones quedó al descubierto que muchas veces asumen como responsabilidad personal o como culpa individual el no aprender algo, que no les salgan las tareas, no haber asistido a la escuela, haber abandonado o incluso que no los reciban. Sus perspectivas se tifican con una suerte de fatalismo, en la medida que no tienen en cuenta la adversidad de las circunstancias sociales e históricas específicas en las que se han producido sus experiencias.

#### *"La escuela no es para mujeres"*

El comentario de una de las señoras hace referencia a que saber leer y escribir representa un saber deseado, al que no pudo acceder en su momento, tal como queda expuesto en el relato de Rosa, una mujer de alrededor de 45 años que entre llantos refiere a su historia y lo que para ella significó no poder ir a la escuela, cuando sus primas y vecinas iban. La mujer cuenta que su padre le decía: *"la escuela no es para las mujeres, allá van muchos muchachos"*, razón por la cual no la mandaba y no alfabetizarse ha sido para ella una suerte de estigma que la ha acompañado durante toda su vida.

En cambio, una de sus hermanas, la que se fue de la casa, pudo asistir a la escuela y aprendió a leer y escribir. Ella es *"la que sabe"*. Resulta llamativo que a pesar de los años transcurridos, la mujer nuevamente invoque a su padre, dado que la atención que le demanda actualmente el anciano, limita su disponibilidad para la tarea (Cfr. Caso Rosa en

---

<sup>83</sup> Esta situación fue expuesta en el capítulo: La alfabetización como tarea sustantiva del ProPAA, Caso Cecilia.

el capítulo sobre la alfabetización). Podría pensarse que en este caso específico no sólo se trata de limitaciones materiales, el tiempo requerido para el estudio, sino también simbólicas, como romper con el mandato paterno.

### **De la dirigente vecinal**

#### *"Tienen que hacerse un futuro"*

En el apartado sobre el disciplinamiento quedó plasmado cuál es el proyecto de Marta, la dirigente vecinal, para con la educación de los chicos del lugar. Ella como madre, como persona, aspira para ellos un futuro mejor:

*"(...) los niños tienen que hacerse un futuro. Porque si dejamos sólo a los niños, que futuro, que país esperamos (...). Yo veo a los niños ahí, que andan y que hasta en los diarios ya han salido y no van a la escuela, nada, nada. A mi me duele, como madre, como persona, a mi me duele. Quiere decir que nosotros, los mismos padres estamos dejando a estos niños que se queden si ir a la escuela y después no van a tener opción de decir van a trabajar, van a estudiar (...) eso de gendarmería a mi me gustaría que vinieran el fin de semana. Si entretiene a los niños, los niños se alegran, usted sabe que acá hay niños que no saben ni lo que es la plaza de Villa Krawse, entonces los niños se alegran (...) me gustaría que estudiaran, que hicieran otra cosa, no sé, otra mente. y el día de mañana que sean grandes (...) que tengan una buena educación, el día de mañana. Yo por ahí vengo al comedor y (...) y hay un montón de cosas que me gustaría que ellos aprendan."*

Para Marta, ese futuro mejor que aspira para los chicos y del cual se siente corresponsable como adulta, como ciudadana, como madre, está vinculado al estudio y al trabajo y la UE representa para ella, un camino de consecución.

### **De funcionarias del Ministerio:**

#### *"Tienen una representación pobre de sí"*

Para los funcionarios entrevistados, se trata de jóvenes y adultos que no pudieron asistir y si asistieron, no concluyeron la escuela primaria. Muchos repitieron varias veces y a causa de repetir se hicieron grandes, lo que conlleva a otro fenómeno frecuente en el sistema que es la sobre-edad. Otras razones que aluden para explicar la no concurrencia a la escuela primaria "común" de estos sectores, son de orden socio económico: trabajo, cuidado de hermanos menores, distancia, falta de recursos, como así también problemas que tienen que ver con la organización familiar, etc. Los describen como jóvenes y adultos con una "representación pobre de sí", representación que vinculan con los altos niveles de frustración que les ha provocado su paso por el sistema educativo. Yo podría agregar, que

los jóvenes y adultos de mis registros, asumen como una responsabilidad propia, personal, el "fracaso en el sistema educativo común".

### *"Roces entre los educadores"*

Algunos funcionarios entrevistados establecen características diferenciales entre quienes dentro de la educación de adultos se abocan a la educación formal y quienes lo hacen en la educación no formal. Desde sus perspectivas, los primeros son docentes que han ingresado a través de la Junta de Clasificación y han estado sujetos a los regímenes de ascenso según lo prevé la provincia, mientras que quienes están en el ProPAA fueron transferidos del PFAEBA<sup>84</sup>, a la provincia, por ley, que incluso los titularizó. El ingreso de estos últimos, estuvo marcado en algunos casos por cuestiones políticas partidarias. Estas diferencias en el ingreso y la titularización, y que en algunos casos ejercen la docencia sin el título específico, generó ciertos roces, ciertas diferencias entre los docentes.

Este punto en particular fue cuestionado por una de las coordinadoras pedagógicas zonales, al momento de la validación de esta investigación<sup>85</sup> quién considera que los "acomodos políticos partidarios" se han presentado tanto en la educación de adultos formal como en la no formal ya que no siempre se han seguido las listas de orden de mérito de la Junta de Clasificación y que algunos/as de los que se consideran funcionarios de carrera también entraron "*por acomodo político, a dedo*".

Las particulares configuraciones que se constituyen teniendo en cuenta las políticas del programa que afectan a las unidades educativas, las condiciones en las que se desenvuelven, las prácticas de los agentes y las maneras en que son representados todos estos componentes, estarían dando cuenta de un circuito educativo diferenciado, de un circuito educativo para los más pobres.

### **3. Cristalización de un circuito para los más pobres**

#### **3.1 Las Unidades Educativas no son una escuela/Los encuentros no son una clase**

Las Unidades Educativas del ProPPA representan la única "forma de escolarización" que reciben muchos niños, jóvenes y adultos de la provincia de San Juan. Los distintos actores de mis registros aluden a ellas como "*la escuela*" o "*la escuelita*" sin embargo esta forma de escolarización tiene caracteres diferentes de los de la "escuela

---

<sup>84</sup> Programa Federal de Alfabetización y Enseñanza Básica de Adultos de gestión menemista.

<sup>85</sup> Una de las estrategias de validación que he utilizado en esta investigación ha sido confrontar mis análisis e interpretaciones con la de los propios agentes del programa.

convencional", la escuela de la modernidad, la escuela comeniana que en general hemos "naturalizado".

Si bien en las UEs una sola educadora enseña a un grupo de educandos, éste no es homogéneo en cuanto a la edad (puesto que asisten niños, jóvenes y adultos) y tampoco el grupo está distribuido por grados de dificultad. Si bien hay una fecha anual de inicio de las actividades de las UEs, al tiempo lo definen como flexible, en el sentido de que los educandos ajustan los tiempos de acuerdo a sus posibilidades. Estas son algunas características que diferencian las UEs de la escuela graduada, de calendario único y de asistencia obligatoria.

Tampoco en las UEs observadas existe "la clase" como conjunto relativamente homogéneo de alumnos de edades similares, ni como espacio de transposición de conocimientos tal como se acostumbra a trabajar en la escuela desde hace unos siglos. Se trata de una clase segmentada en la que se trabaja con dos o tres subgrupos a la vez, independientemente de cómo se los denomine o de prácticas individualizadas. Por momentos (en el subgrupo "B") se trata de una "enseñanza alternada" característica de la pre modernidad (cfr. Dussel y Caruso 1999).

Los temas del área o disciplina en que se trabaja, se multiplican por dos o tres de acuerdo a los subgrupos constituidos. En general se trabaja en dos bloques y se aprovecha el recreo para cambiar de tema. Las educadoras se ocupan de que cada integrante de cada subgrupo identifique la tarea, lleve el ritmo de trabajo y que complete la actividad o la ejercitación propuesta.

De los diecisiete encuentros observados y en más de cuarenta horas de registro, sólo en dos oportunidades uno de los grupos se constituyó en una "clase convencional" en la que se trabajó en el área de Ciencias Sociales. En ambas oportunidades se privilegió la exposición dialogada y hubieron amplios niveles de participación. El área de conocimiento abordada, los temas planteados y las estrategias de la educadora, facilitaron el funcionamiento del grupo como "una clase convencional". La educadora los invitaba al diálogo en torno a los temas propuestos y cada uno rescataba recuerdos, experiencias y saberes de distintos tipos que lo habilitaban para participar.

El análisis realizado me permite sintetizar en algunos rasgos particulares la cultura institucional en las UEs: a) Una propuesta flexible para adaptarse a las "necesidades" de los destinatarios que, sin embargo, carece de especificaciones curriculares o normas organizadoras, b) La heterogeneidad de la matrícula y la excepción de la edad cronológica

como pauta común en las unidades de mis registros, es decir, la fuerte presencia de niños en las unidades educativas de adultos, c) La pobreza de las instalaciones, los materiales y recursos, d) La frecuencia de lazos familiares entre los asistentes, e) Las tensiones que se generan entre el funcionamiento de las unidades y las necesidades cotidianas de la gente del lugar, e) Las negociaciones y juegos de poder que se establecen, f) Las referencias constantes a "la otra escuela" y las prácticas "escolarizadas" que por momentos se intentan.

Todos estos rasgos son significados de un modo ambivalente por los propios agentes del programa. Por momentos, el hecho de que las UEs no sean una escuela en sentido convencional representa una ventaja, sobre todo por la flexibilidad y capacidad de adecuación a las distintas disponibilidades de los educandos. En otras circunstancias, las mismas características resultan limitantes para las educadoras, le sobre-exigen esfuerzos, a la vez que sienten amenazada su estabilidad laboral. Siempre para niños, jóvenes y adultos, existe la "otra escuela", a la que nunca fueron, la que dejaron o la que no los recibe.

En cualquier institución educativa el tiempo, el espacio y los alumnos son componentes básicos e imprescindibles de la situación pedagógica, para trabajar con el conocimiento. Acá, en las UEs, hay que conquistarlos y mantenerlos. Esto que es parte del encuadre en cualquier establecimiento educativo, en las UEs de mis registros no siempre está presente y, como consecuencia, el trabajo con el conocimiento se ve interferido, demorado o postergado.

Quiero señalar que fueron precisamente los cambios a nivel de organización, la homogeneización de los grupos, el espacio serial y el uso del tiempo que se produjeron a principios de la modernidad lo que facilitó el paso a la escuela como "máquina" de aprender y vigilar según el análisis de M. Foucault (cfr. op cit.).

Otro elemento que resulta interesante de destacar es que, habitualmente, las acciones pedagógicas se organizan sobre la base de un curriculum. La intencionalidad educativa se plasma en un diseño o plan. Una norma que haga algún tipo de anticipación del recorrido, que enuncie los contenidos y su secuencia. La prescripción de contenidos funciona como estructurante del quehacer institucional y cotidiano. Este vacío en el programa provincial de alfabetización, ayudaría a comprender por qué las educadoras toman como referente la organización escolar del sistema educativo convencional. También podría pensarse como formas o modos particulares de los distintos agentes de

incluirse en el sistema educativo, respondiendo a la necesidad de pertenencia a un sistema legitimado socialmente.

Mientras las educadoras luchan por la subsistencia diaria de las UEs, por el tiempo, el espacio, la matrícula, por centrar los encuentros en la tarea sustantiva del Programa y también por sus trabajos; los niños, jóvenes y adultos luchan por su propia subsistencia diaria, ya que sólo cuando esto está "resuelto" pueden pensar en asistir al centro educativo. De este modo la subsistencia de las UEs. queda atada a la subsistencia de quienes asisten ahí.

Para otros grupos sociales la escuela graduada, de asistencia obligatoria, de calendario único, de horarios fijos, funciona como estructurante de la vida individual y social. La vida cotidiana se organiza en función del calendario, los horarios y las actividades escolares. Muchos aspectos del orden familiar y doméstico quedan subordinados a la escuela. En las UEs. se da un proceso inverso y es la vida institucional la que se subordina a la vida cotidiana.

### 3.2 El entramado

Los elementos descritos precedentemente, los he presentado para mostrar aspectos de la cultura institucional. Retomando la metáfora que enuncié al iniciar este capítulo y respecto de la trama de esta cultura institucional es posible pensar que el escenario está representado por las propias UEs con sus problemas de espacio, tiempo, equipamiento, mobiliario y pobreza de recursos, lazos familiares. La obra es la tarea sustantiva del programa provincial de alfabetización de adultos, enseñar a leer y escribir como así también distribuir otros contenidos curriculares; esta tarea específica se presenta con sus dificultades, ausencias y conflictos. Si el telón es lo que se pone en el escenario para cubrirlo, se abre y se cierra, se levanta o se baja según se quiera mostrar u ocultar algo, el telón de las UEs tapa la cuota de arbitrariedad o injusticia social que el propio Programa y las UEs. encubren. Esta forma de educación que genera el ProPAA que se presenta como "flexible" para adaptarse a las múltiples variables de una realidad diferente, oculta la desigualdad de oportunidades educativas que tienen los sectores sociales de mis registros que acceden a un circuito educativo diferenciado.

Como fondo tenemos un contexto social caracterizado por una fuerte crisis de las instituciones y un descreimiento generalizado. El nuevo orden generado por la globalización y el espectacular desarrollo de los medios de comunicación está acompañado

de otros hechos concretos: se ha agudizado la violencia en distintas formas y escalas como así también el miedo y la inseguridad. Se inventan guerras, crece el terrorismo internacional y siempre preocupan los niveles de corrupción. A nivel país, los secuestros, el desempleo, la inseguridad, la devaluación.

Estas formas de educación, estos "circuitos para los más pobres" lejos de favorecer la inclusión social continúan reproduciendo las diferencias y la segmentación de origen. La política de flexibilización a la que refiere el programa equivaldría a delegar en la comunidad y las educadoras la responsabilidad del Estado. Son ellas, las educadoras y la gente del lugar, quienes deben conseguir la matrícula, el espacio, los materiales, definir qué se enseña y pulsear con las necesidades de la supervivencia cotidiana. Se flexibiliza dentro del modelo pedagógico dominante, el que se tiene como referente, el mismo sistema educativo que en alguna oportunidad intentaron transitar y que los dejó afuera. Podríamos hablar de una cultura institucional que intenta reproducir dicho modelo bajo la lógica de la flexibilización, desjerarquizando o banalizando la propuesta pedagógica. Una cultura institucional que no puede transformar las prácticas pedagógicas cotidianas y elaborar una propuesta curricular situada, una cultura institucional en la que sólo es posible flexibilizar la norma, pero no producir una nueva.

## CAPÍTULO 7

### A modo de cierre

*"La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel. [...] sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.*

Freire (1986: 105)

### 1. Introducción

Mediante un proceso sistemático de confrontar de modo relacional y dialéctico un corpus teórico y un referente empírico, he logrado describir e interpretar modos particulares de hacer cotidianamente las "Unidades Educativas del Programa Provincial de Alfabetización de Adultos", he profundizado las maneras en que son introducidos a la lectura y la escritura quienes allí asisten y las formas de relacionarse de niños, jóvenes y adultos entre sí. Este trabajo me ha permitido visualizar la compleja trama de significados que construyen los actores, de ella rescato para el cierre, aspectos que abordé en diferentes capítulos.

### 2. La lógica de las prácticas de alfabetización

Las prácticas de alfabetización analizadas en el Capítulo 4, dan cuenta de los modos a través de los cuales son introducidos en la lengua escrita, niños, jóvenes y adultos que asisten a las Unidades del ProPAA. A través de los análisis han quedado de manifiesto las interacciones que se establecen entre los elementos de la triada pedagógica y los supuestos que están subyaciendo a los mismos. Más allá de las diferencias o particularidades en cada caso, hay cuestiones genéricas que atraviesan estas prácticas y me permiten hablar de: a) La lectura como barrido de letras, b) la lectura como construcción de sentido, c) la escritura como copia y d) la lengua escrita como código de transcripción.

#### 2.1. La lectura como barrido de letras

En las prácticas analizadas se observa un predominio de las actividades de lectura por sobre la escritura. En los cuatro primeros casos tratados se presenta claramente la concepción clásica de lectura definida por Goodman como "habilidad" y a la que E. Ferreiro refiere como "técnica" de decodificación de los signos gráficos. La educadora trabaja bajo el supuesto de que leer es identificar las letras y ponerlas juntas. Una suerte de técnica de asociación grafema-

fonema. Desde esa lógica, una vez que se conquistan los aspectos mecánicos del proceso lector, vendrán los comprensivos.

Tanto a Rosa a Marta como a Cristian, se les insiste en los aspectos perceptivos, visuales y auditivos, la educadora destaca sus pronunciaciones en búsqueda de que se establezcan las asociaciones correctas. Cada uno de ellos es capaz de identificar los grafemas y asociarlos con los fonemas, pueden considerar letra por letra siguiendo el orden de presentación de las mismas, sin omitir ninguna, en un proceso de decodificación de los signos gráficos. Sin embargo, tal como se observa en los registros de referencia, no logran acceder al sentido de lo escrito que, en los distintos casos, es otorgado por la educadora. Queda claro que la técnica del barrido de letras una a una, es insuficiente para la construcción del sentido del texto.

## **2.2. La lectura como construcción de sentido**

La concepción de lectura que prevalece en las unidades de registro 02 a 11 del citado capítulo, en que la educadora enseña a leer, decodificando los signos gráficos, queda contradicha en las unidades 17 a 20 donde ella lee para el grupo y promueve estrategias para la construcción del sentido que poco tienen que ver con el deletreo y el silabeo. Es decir, en las prácticas de mis registros están subyaciendo dos concepciones diferentes del proceso lector: a) la clásica-tradicional en la que los aspectos mecánicos de la lectura están disociados de los comprensivos, y por lo tanto leer significa decodificar signos, y b) una concepción más integral e interactiva donde la construcción del sentido requiere de la actividad del sujeto. Desde esta segunda concepción leer significa construir el sentido del texto y para ello se utiliza la información visual y no visual, los conocimientos sobre el tema, los que aporta la educadora, los provenientes del contexto y del paratexto.

En las secuencias 17 a 20 también se reconocen estrategias de prelectura y poslectura. La educadora hace un primer contacto que predispone al grupo con el texto. Realiza una anticipación del contenido, lo vincula a sus circunstancias de vida, es decir, lo que ellos saben y conocen respecto del tema. Luego de la lectura global, la educadora propone que el grupo vuelva sobre el texto para profundizarlo. En esas secuencias el grupo entero fue participando y aportando estimulados por la propia educadora. Las estrategias desplegadas han enfrentado al grupo con textos completos, con unidades de sentido que han podido significar desde sus propios conocimientos. Es otra manera de vincularse con los textos y con el proceso lector.

Al abandonar la concepción clásica de lectura, centrada en el deletreo, se le asignó al grupo un papel más activo. La educadora promovió diferentes tipos de relaciones conceptuales,

anticipaciones, hipótesis, semejanzas y diferencias, inferencias. Hubo una fuerte actividad cognitiva que, probablemente, fue lo que desafió al grupo y reconfortó a todos. De todas las secuencias analizadas, es probablemente en ese encuentro, en el que el tema no era la lectura, donde mayor ventaja se sacó de ella.

### 2.3. La escritura como copia

En cuanto a las situaciones de escritura advierto que la copia es la estrategia didáctica básica que se utiliza. Se copia del modelo proporcionado por la maestra, sea de la carpeta de planificaciones o del pizarrón. Acá también se promueve la asociación, en este caso, grafema-fonema, se apela a la ejercitación y la repetición y se ponderan los aspectos perceptivo-motrices. Mas que escribir letras, niños y adultos las dibujan. E. Ferreiro (1986:18) habla de la confusión entre escribir y dibujar letras y de los "copistas" que no comprenden el modo de construcción de lo que copian. Se trataría de una actividad de corte repetitivo vinculada a una concepción mecanicista - asociacionista del aprendizaje.

He registrado secuencias (UR 10 y 11) que responden a lo que clásicamente se ha identificado como aprestamiento. Como dije en el momento del análisis, entre la lectoescritura y esas "supuestas funciones subyacentes" existe una correlación positiva, pero no una relación causal. Ninguna de las intervenciones registradas apunta a que queden de manifiesto las lógicas de niños, jóvenes y adultos en el proceso de producción de la lengua escrita. Se los trata como seres pasivos de tal modo que la actividad externa que se propone, oculta o acalla la actividad interna de los sujetos.

Respecto de los procedimientos metodológicos a los que la educadora apela, podrían definirse como procedimientos de corte mixto: analíticos y sintéticos con componentes fonéticos. Básicamente trabaja a nivel de palabras. En algunas instancias parte de los elementos menores (letras y/o sílabas) y desde allí accede al todo (palabras), en otras, en cambio, parte del todo o palabras y, por un proceso analítico, accede a las sílabas y a las letras. Insiste en la discriminación perceptiva, tanto visual como auditiva; remarca la pronunciación de las palabras, sílabas y fonemas en búsqueda de la discriminación y la asociación y, desde el punto de vista motriz, la atención se centra a nivel de trazados.

En algunas secuencias (13 a 16) han quedado expuesto modos particulares del método de la "palabra generadora", un método mixto que tiene su lógica y su progresión. Se opera desde el todo a las partes y desde las partes al todo, se presenta una generadora por vez y no se

pasa a la siguiente hasta que la asociación fonema-grafema, grafema-fonema, esté fijada. Las letras de formas similares se separan para evitar asociaciones incorrectas y se trabaja con un vocabulario controlado. Aunque cabe destacar que la educadora intenta darle un carácter social y crítico como queda expuesto cuando la práctica la realiza sobre la generadora "trabajo". La principal dificultad que se observa en este sentido, es que la lógica de la educadora, no es la de los niños, jóvenes y adultos.

Freire también se refiere a la "palabra generadora" aunque, desde mi perspectiva, más que en un sentido técnico como he venido mostrando, en un sentido socio-crítico ya que el autor considera a la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. No se compromete con la memorización mecánica, ni reduce la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Para él, la lectura de la palabra está vinculada a la lectura del mundo, se trataba de una lectura crítica del mundo que permita superar la "posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia".

#### **2.4. La lengua escrita como código de transcripción**

La concepción de lengua escrita que prevalece en las situaciones registradas en este trabajo, es la de un código de transcripción de unidades sonoras a unidades gráficas. Tanto en las situaciones de lectura como de escritura, la educadora busca y promueve que niños, jóvenes y adultos discriminen los sonidos y las grafías y establezcan las relaciones correspondientes. Como dije precedente se promueve el aprendizaje de una técnica de asociación fonema-grafema, o grafema-fonema, donde los aspectos perceptivos (visuales y auditivos) y motores, según se trate de leer o escribir, son los privilegiados.

En distintas situaciones podría señalarse que la lógica de la educadora, respecto de la lectura y la escritura, no es la lógica de los niños y adultos que asisten a las unidades educativas. Hay una suerte de quiebre en la comunicación, en el sentido de que están hablando de "cosas" distintas o que no llegan a entenderse. Podría interpretarse que varios niños y adultos aún no advierten, o no advierten por esos procedimientos, la relación de referencia que se está jugando en la lengua escrita, la naturaleza bifásica del signo lingüístico y los elementos y relaciones que se retienen en la representación.

### **3. Los supuestos subyacentes en las prácticas de alfabetización**

Desde que la lengua escrita se constituye en objeto de conocimiento hasta que el sujeto puede leer alfabéticamente transcurre un largo y laborioso proceso. Desde el punto de vista constructivo, E. Ferreiro describe una línea regular de evolución que siguen las escrituras, aún en medios culturales, situaciones y lenguas diversas.

Sin embargo, la celeridad o la demora en la constitución del proceso depende de circunstancias sociales e históricas específicas. Para que el proceso se constituya se destacan dos aspectos: la presencia del objeto y la presencia de un informante, alguien que pueda dar cuenta del objeto cuando el sujeto lo demande. Es decir, en aquellos ámbitos donde hay elementos escritos de distintos tipos, donde la lectura y la escritura son prácticas habituales, donde están fuertemente significadas, el proceso tardará menos en constituirse. En nuestro caso, donde niños, jóvenes y adultos provienen de un medio donde esas prácticas son poco frecuentes, donde los libros, cuadernos, revistas, etc. son elementos escasos, donde no hay muchos usuarios de la lengua escrita que puedan responder los interrogantes que surjan, el proceso tarda en constituirse, tiene otro ritmo.

Este estudio muestra que, a la adversidad de las condiciones contextuales, se suman ciertas presuposiciones conceptuales vinculadas con la práctica misma de alfabetización que obstaculizan el acceso a la lengua escrita. El análisis de las prácticas de alfabetización realizado, me permite inferir ciertos supuestos subyacentes:

### **3.1 El alumno como espectador**

Si partimos de la idea de que ninguna práctica pedagógica es aséptica ni neutra, podría decirse que el tipo de actividad que prevalece en las prácticas registradas en las UEs. del ProPAA, dejan poco lugar para que los educandos manifiesten sus lógicas, sus argumentos y dudas, que frecuentemente son acallados por las actividades, ejercitaciones y los modos particulares de alfabetización propuestos.

La concepción de sujeto que subyace, tanto en las prácticas de lectura como de escritura, es la de un receptor mecánico, mero espectador de su propio proceso de apropiación. La educadora significa a niños, jóvenes y adultos como sujetos pasivos en los que se intenta imprimir los estímulos provenientes del medio. Esto podría estar actuando en el interior de cada uno de los sujetos y tal como dice E. Ferreiro, serían probablemente esas concepciones, más que los métodos en sí, las que tendrían efectos más perdurables, no sólo en el dominio de la lengua escrita sino también en todos los otros (1997:22).

Sin embargo estos alumnos no siempre están dispuestos a repetir pasivamente. Tal como hemos visto en algunas secuencias, Rosa, Marta y Cristian plantean sus dudas, preguntan, y se resisten de diversos modos a ese tipo de tratamiento. He puesto de manifiesto como Rosa despliega diversas estrategias y apela a distintos tipos de información para la construcción del sentido. En esas "transacciones", el papel de la señora es eminentemente activo.

### 3.2 La fragmentación de la lengua escrita como estrategia clave en la enseñanza

En distintas secuencias didácticas se advierte que la educadora aplica procedimientos analíticos, procede progresivamente, esa es la razón por la cual hace deletrear y barrer cada una de las letras de las palabras, pero al disociar, en el acto lector, los llamados aspectos mecánicos de los comprensivos, está destruyendo el signo lingüístico. Otro tanto sucede en la escritura con la copia, la "copia mecánica", sin la comprensión del sentido no puede entenderse como escritura. El resultado es una fragmentación y una pérdida de sentido como puede advertirse en distintas secuencias analizadas.

Si bien, como dije anteriormente, *'no se puede enseñar todo, todo junto'*, lo cual obliga a la fragmentación, el sentido que adquiere cada concepto es indisociable del sistema de relaciones en que interviene. El sistema didáctico debe facilitar el conocimiento por fragmentos, sucesión de capítulos o lecciones de ahí la importancia de las decisiones didácticas de no llegar al extremo de un fraccionamiento y una atomización que vuelva difícil el aprendizaje de los contenidos a enseñar.

Entiendo que la manera de proceder de la educadora tiene que ver con una lógica didáctica de fragmentación que supone una exposición programada, progresiva, acumulativa, que no es la lógica de apropiación de la lengua escrita tal como lo muestra Ferreiro y como queda de manifiesto en las distintas secuencias de mis análisis en las Ues. del programa de alfabetización provincial. Si la educadora lograra resignificar su concepción de aprendizaje y reconociera que éste progresa por sucesivas reorganizaciones tal vez podría optar por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad. En tal sentido, Lerner (1996: 14) señala que "cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico".

### **3.3 "La sacralización de la lengua escrita"**

Podría decirse que se ha producido una suerte de "sacralización de la lengua escrita" ya que se la presenta como un conjunto cerrado, sagrado, inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Un objeto para ser contemplado y reproducido fielmente (sonorizado fielmente y copiado con igual fidelidad) y no como un objeto sobre el cual se pueda actuar y que es posible modificar para tratar de comprenderlo (Ferreiro 1997:186). Incluso en los elementos que se puede leer y que son para escribir (cuadernos, libros, revistas, papeles, lápices, gomas, etc.) son tan escasos, controlados y cuidados que eso también podría ser coadyuvante a la sacralización.

Si bien en varias situaciones descritas es posible advertir el carácter "sagrado" de la lengua en el sentido señalado, no puedo dejar de remitir a la práctica que involucra a Cecilia (UR 09) en el capítulo sobre alfabetización. Hasta podría llegar a pensarse que la consulta al médico y las esperanzas puestas en el medicamento harían referencia a una suerte de "pensamiento mágico" en búsqueda de una solución química al problema de la alfabetización.

También opera como supuesto pedagógico en la educadora, la creencia de que las señoras y la joven no leen porque les da vergüenza. Sin desestimar este hecho, probablemente sería más acertado pensar que no lo hacen porque todavía no pueden leer en voz alta (alfabéticamente) y entonces optan por callar o hablar de un modo ininteligible, tal como lo hacen Marta y Cecilia en las unidades de registro 04, 05 y 06 del citado capítulo.

Son estas prácticas y tratamientos particulares de la enseñanza de la lecto-escritura, los que intervienen en el proceso de sacralización. De este modo se priva la lengua de su "carácter social", de las circunstancias que le han dado origen y de los múltiples usos y variadas funciones que desempeña.

## **4. La lógica de las prácticas de disciplinamiento**

### **4.1 Los modos familiares en las UEs**

Respecto de las prácticas que he definido como "poco comunes" o "poco frecuentes" para un ámbito educativo ante la presencia de una educadora; quiero señalar que ante las mismas, las educadoras se mueven entre dos términos o sentidos. A veces minimizando o disimulando la existencia de dichas conductas para "seguir trabajando", aunque en realidad no lo logran; en otras ocasiones intentan imponer sanciones que aparecen como "muy débiles" o "poco convincentes" para los chicos, frente a las formas de disciplinamiento que, ante hechos equivalentes, emplean las familias de las que provienen o se observan en el propio vecindario.

Es decir, los modos que utilizan las educadoras para imponer disciplina, contrastan con los modos que, según el relato de los chicos, se usan en sus propias casas.

Las educadoras intentan disciplinar a estos niños y jóvenes a la manera que M. Foucault describe como el modo que se instaló en la modernidad, de una manera más sutil y no unido al dolor, con formas de "castigos leves". Tratan de hacer funcionar un "poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada y permanente".

Los mecanismos de poder que al interior de las propias familias de los chicos persisten, parecen más directos, públicos y visibles. El castigo, la sanción, se vincula al cuerpo y al dolor. En las representaciones de las educadoras no caben esas "formas" que los chicos reconocen como modos de su disciplinamiento familiar. Lo que se advierte acá es un contraste, entre el modo en que funcionan los castigos en las UEs. y el de sus propias familias.

#### 4.2 Lo social en el cuerpo y en las cosas

Si las UEs funcionan en casas de familia, galpones, comedores infantiles, etc. no hay nada desde el espacio físico que indique que se trata formalmente de un ámbito institucional diferente. Si además, a las UEs. asisten hermanos, primos, madres, abuelas, tías, desde los vínculos familiares, tampoco hay indicios de que no están en sus casas, razones por las cuales no es de extrañar que estos niños y jóvenes se manifiestan en las UEs. de una manera poco convencional para un ámbito formal de la educación y ante la presencia de una educadora.

Podría decirse que contra la "eficacia" de las educadoras estaría actuando la falta de un contexto "más adecuado". La UE no es una escuela, no define la identidad ni de la educadora ni de los alumnos. Las educadoras, desde su cultura pedagógica internalizada construyen un modelo pedagógico para una realidad que no es escolar en el sentido tradicional "moderno". Las educadoras, que se han formado en la cultura pedagógica dominante en nuestro medio, una cultura normalizadora (cfr, Davini), desarrollan una práctica educativa en un contexto extraño, una realidad que no es escolar en el sentido antes dicho. Desde esta perspectiva se trataría entonces de una cultura escolar en un espacio ajeno.

Y no es porque los chicos no tengan registro de que la UE es un ámbito donde rige cierto grado de formalización. De hecho los chicos de la UE 84 asisten regularmente y son puntuales en el cumplimiento de los horarios establecidos, inclusive los chicos del subgrupo de contra-turno, concurren a la UE para saludar a la educadora o compartir con ella y los demás chicos alguna noticia, novedad o hallazgo. También pude observar que niños y jóvenes realizan cierto tipo de preparativos para asistir a los encuentros. Estos comportamientos: puntualidad,

asistencia, alisarse el cabello, ir a contraturno a compartir hechos de la vida cotidiana, constituyen claras señales que muestran que los chicos tienen un registro de que asisten a una institución educativa con normas diferentes a las que rigen en sus casas.

A las educadoras le reconocen autoridad formal, para ellos son las educadoras quienes deben imponer el orden, ellas son las garantes de la norma. Considero que las conductas que he analizado tendrían que ver con las pautas de socialización de estos niños y jóvenes, con sus "habitus" que se presentan como "desajustados" para la representación que predomina sobre lo que "debe ser" el sistema educativo.

#### 4.3. El sentido práctico de las educadoras

**Al modo escolar: homogeneizar, componer las fuerzas, ejercitar, sancionar, normalizar**

Las educadoras observadas se mueven a partir de la comprensión práctica de la situación, de su sentido práctico. Sus acciones tienen que ver con sus propias trayectorias en el sistema educativo, con la propia historia incorporada a su subjetividad. El hecho que no aludan a conceptos ni teorías, es propio del sentido práctico. No refieren a construcciones teóricas y sus prácticas se rigen por el principio ordenador homogeneizante de las escuelas normales. Podrían o no tener los conceptos y las teorías, pero sabemos que la lógica teórica no es propia de las prácticas que se rigen por el sentido práctico.

Ambas educadoras tienen como referente el modelo de la clase escolar homogénea, se observa en ellas, una tendencia homogeneizante característica de la escuela graduada, normalizadora y disciplinadora. La educadora de la UE 86, piensa en el trabajo de las maestras de grado como una situación ideal, esas maestras no tienen la variedad de niveles, áreas, contenidos y grupos con los que ella a diario trabaja (UR 01). La educadora de la UE 84 intenta armar una clase, reúne a los más grandes por un lado y a los más chicos por otro, aunque esa suerte de clase potencia el problema de "*conducta terrible*", de ahí que los mezcla, y "*así más o menos vamos para adelante*". Se vale del mecanismo de "composición de las fuerzas", de este modo al mezclar los alumnos de diferentes edades, logra neutralizarlos.

La copia, como estrategia disciplinante, aparece como un recurso privilegiado por ambas educadoras, precede o sigue a las explicaciones de las educadoras. Ellas se ocupan de que las actividades queden registradas en los cuadernos o en las hojas sueltas de todos los asistentes. Del mismo modo, "llenar los pizarrones" es la manera que una de ellas ha encontrado de mantenerlos ocupados. Este recurso les permite trabajar con el conocimiento y "mantener la disciplina" al mismo tiempo. Ya sea del pizarrón, como en la UE 84, o de la carpeta de

planificaciones, como en la UE 86, la copia permite que cada alumno ocupe su lugar (espacialización), y realizar un control riguroso de las actividades y del tiempo.

Estas actividades repetitivas están estandarizadas e individualizadas de acuerdo con el ritmo de progreso de cada uno. Desde esta perspectiva, la copia, como estrategia didáctica, tiene carácter disciplinador y se constituye en una tecnología política del cuerpo. Para las educadoras la ecuación sería copiar es ejercitar, ejercitar es disciplinar.

Este estudio muestra que, en las UEs, existe un sistema de recompensas y sanciones. Respecto de estas últimas, tal como refiere Foucault se registran dos órdenes de castigos, las penalidades y la ejercitación. Penalizan aquello que se escapa de la norma: actitudes, palabras, el uso del tiempo, la manera de ser, el cuerpo. Y ejercitan, tanto a través de la copia como de la repetición verbal, estrategias didácticas que aparecen privilegiadas, tal como quedó expuesto en el capítulo sobre alfabetización.

##### **5. La trama de la cultura institucional**

El análisis realizado me ha permitido relevar algunos rasgos particulares la cultura institucional en las UEs: a) Una propuesta educativa flexible para adaptarse a las "necesidades" de los destinatarios que, sin embargo, carece de especificaciones curriculares o normas organizadoras, b) la heterogeneidad de la matrícula y la edad cronológica de los educandos inferior a la que establece la norma institucional, pauta común en mis registros, traducida en la presencia de niños en las unidades educativas de adultos, c) la pobreza de las instalaciones, los materiales y recursos, d) la frecuencia de lazos familiares entre los asistentes, e) las tensiones que se generan entre el funcionamiento institucional de las unidades educativas y las necesidades cotidianas de la gente del lugar, e) las negociaciones y juegos de poder que construyen los actores respecto de asistir y permanecer en la UE., f) las referencias constantes a "la otra escuela" y g) las prácticas "escolarizadas" que por momentos se intentan.

Todos estos rasgos son significados de un modo ambivalente por los propios agentes del programa. Por momentos, el hecho de que las UEs no sean una escuela en sentido convencional representa una ventaja, sobre todo por la flexibilidad y capacidad de adecuación a las distintas disponibilidades de los educandos. En otras circunstancias, las mismas características resultan limitantes tanto para las educadoras (dado que le sobre-exigen esfuerzos a la vez que sienten amenazada su estabilidad laboral) como para los educandos. Siempre para niños, jóvenes y adultos, existe la "otra escuela", a la que nunca fueron, la que dejaron o la que no los recibe.

En cualquier institución educativa el tiempo, el espacio y los alumnos son componentes básicos e imprescindibles de la situación pedagógica, para trabajar con el conocimiento. Acá, en las UEs, hay que conquistarlos y mantenerlos. Esto que es parte del encuadre en cualquier establecimiento educativo, en las UEs de mis registros no siempre está presente y, como consecuencia, el trabajo con el conocimiento se ve interferido, demorado o postergado. Ya señalé que fueron precisamente los cambios a nivel de organización pedagógica, la homogeneización de los grupos, el espacio serial y el uso del tiempo que se produjeron a principios de la modernidad, lo que facilitó el paso a la escuela de masas.

Otro elemento que quiero retomar es que, habitualmente, las acciones pedagógicas se organizan sobre la base de un curriculum, la intencionalidad educativa se plasma en un diseño o plan, es decir, una norma que haga algún tipo de anticipación del recorrido, que enuncie los contenidos y su secuencia. En este sentido, la prescripción de contenidos funciona como estructurante del quehacer institucional y cotidiano. Este vacío en el programa provincial de alfabetización, ayudaría a comprender por qué las educadoras toman como referente la organización escolar del sistema educativo convencional. También podría pensarse como formas o modos particulares de los distintos agentes de incluirse en el sistema educativo, respondiendo a la necesidad de pertenencia a un sistema legitimado socialmente.

Mientras las educadoras luchan por la subsistencia diaria de las UEs, por el tiempo, el espacio, la matrícula, por centrar los encuentros en la tarea sustantiva del Programa y también por sus trabajos; los niños, jóvenes y adultos luchan por su propia subsistencia diaria, ya que sólo cuando ello está "resuelto" pueden pensar en asistir al centro educativo. De este modo la subsistencia de las UEs. queda atada a la subsistencia de quienes asisten ahí.

Para otros grupos sociales la escuela graduada, de asistencia obligatoria, de calendario único, de horarios fijos, funciona como estructurante de la vida individual y social. La vida cotidiana se organiza en función del calendario, los horarios y las actividades escolares. Muchos aspectos del orden familiar y doméstico quedan subordinados a la escuela. En las UEs. se da un proceso inverso y es la vida institucional la que se subordina a la vida cotidiana.

Podríamos hablar de una cultura institucional que intenta reproducir el modelo pedagógico de la escuela tradicional bajo la lógica de la flexibilización, desjerarquizando o banalizando la propuesta pedagógica oficial. Una cultura institucional que no logra transformar las prácticas pedagógicas cotidianas y elaborar una propuesta curricular situada, una cultura institucional en la que sólo es posible flexibilizar la norma, pero no producir una nueva.

## 6. Cristalización de un circuito para los más pobres

Las Unidades Educativas del ProPPA representan la única "forma de escolarización" que reciben muchos niños, jóvenes y adultos de la provincia de San Juan. Los distintos actores de mis registros aluden a ellas como "*la escuela*" o "*la escuelita*" sin embargo esta forma de escolarización tiene caracteres diferentes de los de la "escuela convencional", la escuela de la modernidad, la escuela comeniana que en general hemos "naturalizado".

Si bien en las UEs una sola educadora enseña a un grupo de educandos, éste no es homogéneo en cuanto a la edad (puesto que asisten niños, jóvenes y adultos) y tampoco el grupo está distribuido por grados de dificultad. Si bien hay una fecha anual de inicio de las actividades de las UEs, al tiempo lo definen como flexible, en el sentido de que los educandos ajustan los tiempos de acuerdo a sus posibilidades.

Tampoco en las UEs observadas existe "la clase" como conjunto relativamente homogéneo de alumnos de edades similares, ni como espacio de transposición de conocimientos tal como se acostumbra a trabajar en la escuela desde hace unos siglos. Se trata de una clase segmentada en la que se trabaja con dos o tres subgrupos a la vez, independientemente de cómo se los denomine o de prácticas individualizadas o de una "enseñanza alternada".

Los temas del área o disciplina en que se trabaja, se multiplican por dos o tres de acuerdo a los subgrupos constituidos. En general se trabaja en dos bloques y se aprovecha el recreo para cambiar de tema. Las educadoras se ocupan de que cada integrante de cada subgrupo identifique la tarea, lleve el ritmo de trabajo y que complete la actividad o la ejercitación propuesta.

Estas formas particulares de educación, estos "circuitos para los más pobres", lejos de favorecer la inclusión social continúan reproduciendo las diferencias y la segmentación de origen. La política de flexibilización a la que refiere el programa termina delegando en la comunidad y las educadoras la responsabilidad del Estado. Se flexibiliza dentro del modelo pedagógico dominante, que se toma como único referente, el mismo sistema educativo que en alguna oportunidad intentaron transitar y que los dejó afuera.

## 7. Una apertura engañosa

La escuela obligatoria, la alfabetización universal, no se han instituido de una vez y para siempre. Escuela-alfabetización, no son "fenómenos naturales", son construcciones históricas y sociales de las que los diferentes sectores se han ido apropiando no sin esfuerzo y lucha. Los sociólogos franceses de la reproducción mostraron con un minucioso trabajo de campo como, desde el sistema educativo, se naturalizan fenómenos sociales y se tratan como naturales hechos

que responden a circunstancias sociales e históricas específicas y cómo los privilegios de las condiciones de vida, son tratado como méritos personales.

Injustamente, ciertos sectores de la población, estos que están implicados en el objeto de mis análisis, no se apropiaron de estos bienes de la modernidad: la masificación de la enseñanza, la escolaridad obligatoria, la alfabetización universal. Las educadoras intentan tratar como "escolares clásicos" a quienes de hecho no lo son, de ahí cierto sentimiento de impotencia que se advierte en sus comentarios.

El capital cultural internalizado por estos niños y jóvenes no les alcanza para apropiarse del capital cultural objetivado que la escuela trasmite. Para Bourdieu, la mayor parte de las propiedades del capital cultural pueden deducirse del hecho de que en su estado fundamental está ligado al cuerpo y supone un proceso de incorporación. Donde puede observarse el lazo que existe entre capital cultural y capital económico es especialmente en el tiempo necesario para su adquisición, lo que incluye el momento en que un agente social puede comenzar la empresa de adquisición y acumulación, hasta cuándo puede continuarla y de qué modo (liberado de la necesidad económica de su familia por ejemplo), el porcentaje del tiempo biológicamente disponible utilizado en el proceso, etc., aspectos que inciden también en el éxito o el fracaso escolar.

Estos niños, jóvenes y adultos quedaron fuera del "contrato escolar" al que ya referí basándome en Chevallard. Estos niños, jóvenes y adultos han dispuesto y disponen de poco tiempo para alejarse de sus actividades cotidianas, en particular del trabajo y dedicarse al estudio. Su día a día está centrado en la lucha por la subsistencia. No hay escuela que los constituya como alumnos, no hay salvoconducto para acceder a otros mundos posibles. No está para ellos la obligación escolar que paradójicamente los libere de no saber leer ni escribir.

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA**

*Taller de Elaboración de Diseño de Tesis*

*Prof. a cargo: María Teresa Sirvent*

**Maestranda: Blanca Raquel Benítez de Sánchez**

**N° de Expediente: 883.639**

**San Juan  
2000**

## **La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan**

### **Resumen:**

Este proyecto de investigación pretende generar conocimiento sobre la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia de San Juan. Por una parte interesa hacer un diagnóstico para indagar sobre la situación de la educación básica de jóvenes y adultos. Por otra, se pretende caracterizar la vida cotidiana en los Centros de Educación Básica. Describir e interpretar las prácticas que se suceden en los mismos tratando de comprender los sentidos que subyacen a las mismas.

El diseño apunta a distintas lógicas de investigación. Una lógica cuantitativa para el diagnóstico, relevando y sistematizando datos provinciales. Y una lógica cualitativa, de análisis e interpretación de las observaciones y registros de la vida cotidiana de los centros. De esta manera se pretende cubrir un vacío de información existente en la provincia respecto de la educación básica de jóvenes y adultos; a la vez que se pretende describir e interpretar las prácticas cotidianas tratando de generar bases conceptuales y empíricas que puedan servir para ajustar las pautas y estrategias de acción que actualmente se implementan en la provincia.

### **1. Dimensión Epistemológica**

#### **1. Objeto de Investigación:**

- La Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan.

#### **2. Problema:**

¿Cuál es la situación de la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia de San Juan?

¿Cuáles son los modos locales del hacer cotidiano en los Centros Educativos para jóvenes y adultos en la provincia? ¿Cuáles son las lógicas de las prácticas que se suceden en dichos Centros de Educación Básica?

#### **3. Fuentes del problema:**

Durante mucho tiempo mi interés se centró en las prácticas de enseñanza en la escuela primaria, hoy educación general básica. Durante mucho tiempo también me ocupé de los niños que asistiendo a la escuela, no se apropiaban como nosotros esperábamos, de lo que intentábamos enseñarles. Éramos conscientes de que algunos chicos de tanto repetir se hacían grandes y cuando esto sucedía, no les quedaba mas opción que irse de la escuela, siendo "depositarios" de las propias limitaciones del sistema, de nuestras propias limitaciones profesionales. Concomitantemente con esta situación, nos encontrábamos con que en las Escuelas para Adultos, mas de la mitad de la matrícula estaba representada por chicos que no reunían el requisito de "edad mínima" que ese subsistema exigía para acceder ahí, "la excepción era la norma" (Cfr. Fager 1982).

Entrar en el ámbito de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos es encontrarse con una compleja problemática signada por el fracaso y la expulsión del Sistema de Educación Común. Hablamos de fracaso porque son grupos de la población que no pudieron asistir y si asistieron no aprendieron o no completaron su educación primaria, básica, en tanto institución social, en el momento en que la sociedad, el sistema, esperaban que lo hicieran. Hablamos de expulsión porque en muchos casos se trata de jóvenes y adultos que intentaron infructuosamente permanecer en la escuela común, completar su escolaridad, obtener la certificación y al no poder avanzar en el sistema optaron por irse, retornando nuevamente al ingresar al subsistema de adultos, que presenta caracteres particulares.

En la provincia de San Juan, el panorama de este sector educativo es complejo. Se pueden identificar las UEPA (Unidades Educativas para Adultos), Escuelas Nocturnas, Centros Educativos derivados del ProPAA (Programa Provincial de Alfabetización de Adultos), todos dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia, que tienen algunos rasgos propios y que suelen disputarse la misma matrícula, rivalizar por la misma población escolar.

La Educación Básica de Adultos es un tema que se valora o se deprecia, según el contexto socio-político, las circunstancias históricas. La marginación educativa es un fenómeno complejo, nunca se da aisladamente, se entrelaza con la marginación social, la marginación económica, la marginación política, etc. Hay un complejo contexto, al que no se puede renunciar, si se busca su comprensión y se quiere su transformación.

Quienes trabajan en este subsistema conviven con una representación ambivalente de su accionar. Se trata de una acción que se deprecia y/o se valora, según la coyuntura. Cada tanto se suceden denuncias que ponen en cuestión la eficacia y la eficiencia de las acciones que se despliegan. También se denuncian centros "fantasmas", educandos "fantasmas", "matrículas infladas", etc.

En nuestra sociedad y frente a un sistema educativo desigual y segmentado, se da el hecho de que quienes más educación tenemos, más educación queremos. Demandamos no sólo cantidad de educación, sino también propuestas de calidad. Los sectores que menos educación tienen, menos educación demandan<sup>1</sup>.

En esta compleja trama de relaciones mis intereses personales, académicos, profesionales, se funden con necesidades y deseos mas profundos, viejas utopías siguen teniendo vigencia. Conocer los fenómenos, comprenderlos es una instancia para su transformación.

#### **4. Antecedentes:**

Sobre la educación de adultos, educación básica de jóvenes y adultos, educación popular, educación no formal, se ha desarrollado un cuerpo conceptual de cierta significación que no puede desconocerse al focalizar en el área. Muchos de estos desarrollos teóricos y empíricos han sido generados en el marco de procesos sociales y políticos de cierta complejidad. Un caso paradigmático lo constituye la producción de P. Freire desde

---

<sup>1</sup> Sirvent habla del "principio de avance acumulativo": quién mas educación tiene, mas educación demanda y se apropia.

Brasil quien en la década del 60 generó un ambicioso proyecto de alfabetización<sup>2</sup> que le costó años de exilio y persecución. En Chile también se ocupó de la problemática, como así también en distintos países en los que fue convocado en los que existían serias diferencias sociales. La naturaleza política de la educación fue un tema nodal en su discurso para el cual, "la lectura y la escritura de la palabra, pasa por la lectura del mundo" (1993 p 75).

En la Argentina se registran distintos tipos de trabajo que muestran el estado de la educación de jóvenes y adultos, de la educación popular en el país. En la UBA, FFyL, IICE, desde el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, se articulan proyectos de investigación en diferentes provincias argentinas, referentes ineludibles de la temática<sup>3</sup>. Se identifican los trabajos que analizan la situación de riesgo educativo en jóvenes y adultos. Los análisis se efectúa en torno a la demanda potencial y efectiva. También se focaliza en un diagnóstico de la situación en la ciudad de Buenos Aires.

A nivel provincial, se registran las repercusiones de las políticas gestadas a nivel nacional, campañas, planes, programas, políticas "remediales" tendientes a reparar la situación de la que un sector de la población es objeto. Centrándonos en la producción local, sólo se ha tenido acceso a algunos informes técnicos, documentos oficiales, normativas, etc. que no constituyen estrictamente antecedentes de investigación en la materia, pero si son elementos a los que es necesario apelar para contextualizar la situación.

## **5. Marco Teórico:**

Para este marco provisional, primero parto de la idea de educación como práctica social y el sentido de las prácticas. Uso el término de práctica en el sentido de hacer, actividad y se habla de prácticas sociales en tanto comprometen a colectivos. Tomo algunos conceptos de la práctica en el aula<sup>4</sup>, que tendría que redefinir, por cuanto las prácticas educativas en los centros de adultos, no son estrictamente prácticas áulicas aunque sí son prácticas educativas. Luego me centro en conceptos de educación de adultos, educación básica de jóvenes y adultos, educación popular, educación no formal, los diferencio y específico.

---

<sup>2</sup> En un país con una historia descentralizada, Freire estaba a cargo del "Programa Nacional de Alfabetización" que tenía previsto alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años. El golpe militar de 1964 interrumpe el programa y Freire es exiliado hasta '85.

<sup>3</sup> Nos referimos a los trabajos que dirige la Dra. M.T. Sirvent.

<sup>4</sup> Los términos: prácticas de enseñanza, prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas educativas guardan cierta unidad semántica aunque se podrían hacer algunas precisiones.

El término de prácticas de enseñanza es polisémico, se denomina prácticas de enseñanza tanto al trayecto en la formación profesional docente, como a la actividad desplegada por la persona que enseña. Enseñar en el sentido de mostrar, transmitir, una selección cultural que incluye conocimientos, pautas, valores, etc. En el sentido de que las prácticas de enseñanza son las prácticas desplegadas por el agente que está investido de tal función, se puede hablar de prácticas docentes. Son las que realizan maestros, maestras. Aunque el concepto de prácticas docentes es más amplio que el precedente por cuanto hay ciertas actividades que hacen las maestras y maestros que no son estrictamente enseñar, como serían las actividades extra áulicas. Referimos como prácticas pedagógicas a las que gozan de intencionalidad educativa, relativas a la educación formalizada en el sentido de escolarizadas. Y prácticas educativas a las prácticas de transmisión de lo que se considera valioso.

Entiendo a la educación como una “práctica social de transmisión de lo que se considera valioso”. La educación es una “función históricamente creada y decantada a través de un largo proceso de elaboración e institución” (Cfr. Furlán y Pasillas op.cit)

Se señalan dos ejes de discusión respecto a la noción educación (Cfr. Furlán 1995 p 2/5). Cada eje confronta dos polos:

- El primer eje consiste en reconocer a la educación como acción intencional o por el contrario como efecto de la participación en el mundo cultural.
- El segundo eje se establece entre entender a la educación en tanto proyecto, y en el extremo opuesto como función real.

La posición de A. Furlán me parece interesante en tanto que para el autor la idea de educación se hace inteligible si la concebimos como “zona de fricción entre proyectos y efectos o funciones, es una institución tensada entre intenciones y prácticas, entre deseos y resultados”.

Las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales son altamente complejas. S. Kemmis<sup>5</sup> respecto de las prácticas docentes dice que se las suele considerar como “inocentes”, “transparentes”, “que hablan por sí mismas”. Las prácticas docentes son “lo que hacen” maestros y maestras y están sustentadas en diversas explicaciones acerca de los procesos de enseñar y aprender, en relación con los sujetos, el conocimiento, las condiciones institucionales en que se concretan, aun cuando de estos elementos no hayan explicitaciones.

Desde la perspectiva del trabajo en el aula, Gimeno (1994) señala la pluridimensionalidad de las prácticas aulicas, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicancia personal. Se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones. Los rasgos constitutivos de las prácticas se entrecruzan con los del sujeto social, con una trayectoria particular que ocupa un lugar en la institución en la que trabaja.

Según Edelstein (1995 p 17) la complejidad de las prácticas devendría del hecho de que se desarrollan en escenarios singulares. Están bordeadas y surcadas por el contexto. Operan en ellas una multiplicidad de dimensiones, se expresan en simultaneidad, lo que tendría por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles. En ellas se ponen en juego valores que pueden ser contradictorios, y no se puede desconocer la conflictiva propia de los procesos humanos y sociales, que demandan del docente, en tanto directo responsable, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones objetivas y subjetivas. Las múltiples determinantes que complejizan las prácticas educativas, dice la autora, operan muchas veces como interferencias provocando el corrimiento de lo que es su tema central, el trabajo con el conocimiento.

También señala que las prácticas docentes se inscriben en una institución jerárquica, altamente burocratizada, en el marco de una significación social conflictiva. Las relaciones de poder que se dan en las prácticas docentes revisten caracteres particulares. En ellas se da una particular circulación de poder, el que muchas veces se enmascara por la valoración de la tarea y el compromiso moral. Son prácticas que están atravesadas por la evaluación y muchas veces se resuelven por el control y la sanción. También en el salón de

---

<sup>5</sup> CARR, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes. España. 1990.

clases, se da la ilusión de la autonomía, como si al cerrarse la puerta del salón se creara un microcosmos y se quedara aislado del contexto, ajeno a él.

La lógica de las prácticas. El sentido de la acción:

En la situación, según Edelstein (op cit) se pone en juego un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que se enfrentan. Las prácticas obedecen a una lógica específica que las define y otorga singularidad, no se reduce ni es equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas.

Edelstein destaca los aportes de la sociología francesa, de P. Bourdieu, para quién, lo que define a las prácticas es la incertidumbre y la vaguedad, resultante del hecho de que tienen principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación, según la lógica de la situación y el punto de vista parcial que esta impone.

Los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente son incoherentes por entero. Es decir, no hay axiomas claramente determinables, ni reglas conscientes ni constantes. Las prácticas se desarrollan en el tiempo como orden de sucesión. Son irreversibles, se juegan en el tiempo y con el tiempo. El tiempo práctico es diferente del tiempo lineal, homogéneo, continuo, sino que tiene un ritmo particular.

Entre las propiedades de las prácticas están las urgencias, las llamadas amenazas, los pasos a seguir, propiedades que son producto de la participación en el juego. En la situación se prevé, se hacen ciertas anticipaciones y se decide según ciertas probabilidades objetivas, en función de una apariencia global e instantánea, decisiones en 'caliente' y sin perspectiva. En esta urgencia estaría parte del encanto, energía, ilusión, producto de la improvisación e incertidumbre en que se despliega y en ese encanto se deriva su eficacia social. Suponen una apuesta al futuro.

Otra característica de la experiencia práctica, que enuncia la autora, es la aprehensión del mundo social dado como por supuesto, como evidente. Las estructuras sociales incorporadas en el sujeto, los habitus procuran la ilusión de la comprensión inmediata de la experiencia del mundo, excluyendo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad.

Los habitus serían producto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia. Serían un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda conciente de fines.

El habitus se constituye socialmente en una posición del campo social y genera prácticas y representaciones. Son durables a través del tiempo y variables según la coyuntura. Es historia incorporada, naturalizada, presencia activa del pasado del que es producto. Es un principio generador de estrategias.

Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación. El sentido práctico permite actuar en función de lo que se trata, sin que esos actos sean presididos por conceptos. Funciona en forma pertinente y tienen una economía particular.

Las prácticas obedecen a ese sentido práctico. Están atrapadas en el presente lo que excluye el retorno sobre sí, ignoran el principio que las guía. Solo domina esta lógica quien es dominado completamente por ella. El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto.

Los hábitos constituyen un sistema de disposiciones durables pero no inmutables. Es decir, el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello tomar distancia respecto de las mismas.

#### Precisiones terminológicas:

Los conceptos de educación de adultos, educación básica de jóvenes y adultos, educación popular, educación no formal, guardan cierta unidad semántica, en algunas circunstancias, algunos de ellos, pueden funcionar como sinónimos. También son susceptibles de cierta diferenciación<sup>6</sup>. Hasta se pueden marcar zonas de fricción y de intersección.

Sirvent (1999 a) considera que los términos educación de adultos, educación no formal, educación popular, educación permanente, refieren a “cuatro perspectivas diferentes para describir y analizar el espacio educativo *mas allá de la escuela*”. Concibe el aprendizaje intencional como una necesidad humana vigente a lo largo de toda la vida, sin excluir la representación de la escuela.

Para la autora, la **educación de adultos**<sup>7</sup> es “la educación de adultos y jóvenes mayores de quince años. Históricamente ha estado asociada a las acciones de alfabetización y de educación compensatoria dirigida a los grupos de población que no han accedido al nivel de educación primaria completa, población generalmente perteneciente a los sectores populares”. En la actualidad la educación de adultos refiere “no sólo a acciones de alfabetización o de educación compensatoria, sino que incluye instancias tales como de actualización profesional, educación y salud, educación y trabajo, educación y política, etc. [...] En estos casos estaríamos hablando de una educación de adultos fundamentada en lógicas teóricas y metodológicas diferentes”. Cabría destacar que “la educación de adultos abarca acciones organizadas tanto dentro del sistema educativo formal como fuera del mismo”. Hay distintas posiciones teóricas para abordar la problemática de la educación de adultos.

<sup>6</sup> Nassif (1984 p 275) hacía alusión a la terminología en uso y decía: “La educación no formal comprende las acciones educativas deliberadas e intencionales cumplidas fuera de los carriles escolares”, y agrega que “no hay acuerdo satisfactorio sobre los alcances de este tipo de educación. Algunos incluyen la alfabetización y la educación de adultos”. Se habla de “educación no formal por oposición a la educación formal, realizada en el sistema escolar convencional”.

<sup>7</sup> En otro artículo Sirvent y Llosa (1999 p. 1-2) usan el término: educación de jóvenes y adultos para referirse a las diversas experiencias intencionalmente educativas para con estos sujetos. Abarcando un amplio campo de instancias educativas, heterogéneas en cuanto a contenido, metodologías, grados de formalización, etc., relacionadas con las necesidades educativas que surgen de las áreas de la vida cotidiana de jóvenes y adultos. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles de educación formal como aquellas orientadas al trabajo, la vida familiar, la salud, la participación social y política, el tiempo libre. Es decir, la educación de jóvenes y adultos constituye un ámbito de un conjunto de actividades educativas dirigidas a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Probablemente esta denominación, educación de jóvenes y adultos, sería más pertinente para referir al fenómeno, referiría más adecuadamente al universo del que se ocupa, por la cantidad de jóvenes implicados.

La **educación no formal** refiere a un “continuum de grados de formalización que analiza las instancias educativas en función de la combinación de diversas dimensiones. Se identifican aspectos y componentes para combinarlos y recortar así los grados de formalización de una experiencia. [...] Su curriculum se construye en respuesta a las necesidades de los adultos según serios y rigurosos lineamientos derivados de una teoría pedagógica y didáctica de la educación de adultos. No se trata de referirse a la educación formal, no formal o informal como ‘paquetes’ fácilmente diferenciables entre sí”.

La autora señala que “históricamente se asumió la hipótesis de que el menor grado de formalización de diversas instancias educativas permitiría construir alternativas a un sistema educativo formal, desigual y discriminatorio”. Se ha demostrado que “la demanda y la oferta, más allá de la escuela agudiza las diferencias sociales y consolidan el déficit del sistema formal”. La educación no formal no es necesariamente sinónimo de educación contestataria, es un espacio de lucha entre tendencias contradictorias, a veces antagónicas; es una continua confrontación de aspectos contradictorios que conviven en un tiempo histórico determinado.

La **educación permanente** se refiere a una “visión global de la educación, a una concepción totalizadora del hecho educativo que abarca tanto a la escuela como los otros recursos educativos existentes mas allá de la misma”. Desde esta perspectiva, se entiende a la educación como necesidad y como derecho durante toda la vida, supone una política global.

La **educación popular** se diferencia por su dimensión socio-política, popular, cognitiva, su fundamentación epistemológica y sus aspectos metodológicos. Erróneamente se la considera como no formal, como alternativa de la enseñanza escolarizada. En educación popular se interrelacionan tres fenómenos centrales: el poder, la participación social y el conocimiento.

Cuando se habla de educación popular se señala un dilema (cfr. Sirvent 1994 p.33)

- Componente político de las prácticas de educación de adultos
- Prácticas asistenciales de desarrollo comunitario

Algunos autores señalan los riesgos de la despolitización de las prácticas de educación popular.

Sirvent (1994 p 19-20) refiriéndose a la educación popular señala que más allá de la diversidad de enfoques, existe consenso en aceptar los siguientes rasgos comunes en las distintas experiencias:

- a) dimensión socio-política: parte de una visión de la sociedad latinoamericana y argentina que pone el acento en la creciente agudización de los grandes desequilibrios y diferencias sociales y económicas. Las decisiones referidas a la distribución de bienes y servicios continúan preservando la injusticia social y manteniendo el statu quo. Noción de transformación social asociada al crecimiento de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje, para realizar sus intereses y objetivos específicos.
- b) dimensión popular: apunta a servir de instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político-social.

- c) **dimensión cognitiva:** proceso de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento tendiente a objetivar la realidad cotidiana.
- d) **fundamentación epistemológica:** la educación popular concibe al conocimiento como una construcción dialéctica. Conocer la realidad es comprenderla. Las situaciones históricas u objetos concretos son el punto de partida del análisis, pero también son su punto de llegada como totalidad explicada u objeto de conocimiento. Los conceptos de praxis, construcción del objeto de estudio son fundamentales en la dimensión cognitiva y epistemológica de la educación popular.
- e) **aspectos metodológicos:** la educación popular parte de la descripción de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa. Toma la experiencia, la cotidianidad y la práctica como objeto de reflexión.

### **6. Objetivos previstos:**

- Hacer un diagnóstico de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan.
- Describir e interpretar los modos locales del hacer cotidiano en Centros Educativos de Adultos de la provincia.
- Identificar las lógicas de las prácticas educativas que se desarrollan en dichos Centros Educativos.

### **7. Relevancia prevista:**

Este trabajo, pretende generar dos tipos de conocimientos. Por un lado, información de corte cuantitativa respecto de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la provincia de San Juan. Sobre este aspecto sólo se dispone de datos parciales. Esta parte del trabajo, pretende generar información actualizada de la demanda potencial y efectiva de este "subsistema" educativo y de la oferta que brinda la provincia.

Por otro parte, se pretende también generar conocimientos de corte cualitativo, intentando aportar elementos para la comprensión de la educación básica de jóvenes y adultos en la provincia. Entendiendo que la problemática de la educación básica, tratándose de jóvenes y adultos, adopta caracteres particulares. Se pretende dar cuenta, con cierta profundidad de lo que acontece en estos centros educativos, describir e interpretar las lógicas sobre las que se desarrolla la cotidianidad de los mismos. Se busca avanzar en la comprensión de la problemática de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos, de tal modo de proporcionar elementos conceptuales y empíricos que puedan servir de base para ajustar las normas y las estrategias que actualmente se implementan en la provincia.

## **II. Dimensión de la estrategia general**

El diseño que estamos proponiendo apunta a dos lógicas de investigación claramente diferenciadas. Por una parte, una lógica de corte cuantitativo, por cuanto lo que se busca es hacer un diagnóstico del estado de la educación básica de adultos en la provincia. Barrer la provincia para llegar a generar información actualizada, relevante respecto de la demanda, potencial y efectiva y la oferta de educación básica de adultos. Datos relativos a:

matrícula, evolución, egresos, atendiendo su distribución según sexo, edad, localidades, etc.

Por otra parte, centrándonos en una lógica cualitativa, lo que se busca es describir e interpretar los modos locales del hacer cotidiano en los centros de educación de adultos. Llegar a hacer algún tipo de conceptualizaciones, de teorizar sobre las prácticas que acaecen en dichos centros de educación. Para esta parte se considera conveniente apelar a procedimientos metodológicos que nos posibiliten poner en relación teoría- empiria en un proceso dialéctico y recursivo, una suerte de proceso espiralado en donde el interjuego de los dos corpus nos permita acceder al objeto, describirlo, conceptualizar las relaciones que se reconozcan e interpretar los sentidos que tienen para los actores.

Subyace la idea que el hecho social es una construcción del sujeto, y que el camino e esta construcción se da a través de un proceso inductivo analítico. Las distintas preguntas enunciadas, intentan anticipar el sentido del trabajo. Se irán focalizando a medida que nos sumerjamos en el terreno.

Atendiendo la especificidad del objeto, la complejidad histórico, social, humana, en la segunda parte, se espera 'captar el significado', "el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones".

Dado que de esta parte lo que se pretende es un estudio en profundidad, no es intención abarcar todas las unidades educativas de adultos de la provincia, ni hacer un muestreo estadístico, sino apelar a algunos casos que resultan paradigmáticos o renombrados, y del análisis e interpretación de los mismos, construir los conceptos que nos hagan posible comprender el fenómeno.

Para la primera parte se considera conveniente abordar el universo sanjuanino, las unidades de análisis serán los centros educativos provinciales, los educadores y los educandos, efectivos y potenciales, conforme a los datos que se buscan generar.

Para la segunda parte, se constituyen en unidades de análisis centros educativos para adultos de la provincia. Se piensa en una muestra intencional y conforme se acceda al objeto, se ampliará o reducirá la muestra, según lo demande el proceso.

Atento a las características del trabajo y a los tipos de conocimientos que se buscan producir, se ha pensado en diferentes formas de validación. Para este aspecto se tiene como eje la coherencia entre la naturaleza del problema y la forma de abordar el objeto. Estrecha articulación entre lo que se investiga y cómo se lo hace, la vigilancia epistemológica a lo largo del proceso. También la consistencia entre la teoría y datos observables. La triangulación entre fuentes, métodos, investigadores, niveles, como forma de ampliar los constructos desarrollados y corregir posibles sesgos.

Como otra forma posible validación se ha pensado en instancias colectivas- participativas, en la que educadoras/es, educandas/os participen de los análisis e interpretaciones propuestas por la investigadora de tal modo de avanzar en el sentido de una construcción intersubjetiva. Esta también podría considerarse también como una forma de triangulación.

La historia natural de la investigación, entendida como una construcción epistemológica que narra como se construyó el objeto, los cambios que se fueron produciendo durante el proceso investigativo y sus justificaciones.

Este trabajo no está exento de asepsia valorativa, se focaliza en un sector de la realidad marcado por la marginación y la exclusión de ahí que se busca interpretar la realidad y transformarla, clara muestra de la implicancia del investigador frente a la realidad estudiada.

### **III. Dimensión de las técnicas**

Se apelarán a distintos tipos de técnicas conforme a la demanda de las diferentes partes del trabajo. Para la primera parte se recabará la información de la Dirección del Área, de Estadística, de los datos censales, de los informes disponibles, haciendo un procesamiento lineal y poniendo en relación la información que se recabe.

Para la segunda parte, las técnicas que aparecen como privilegiadas para este estudio son:

- Observaciones sistemáticas y registros de las observaciones.
- Entrevistas abiertas, individuales y/o grupales.

#### **Análisis de la información:**

Conforme a la información recabada y a los conocimientos que se esperan generar, habrían dos tipos de análisis claramente diferenciados. Considerando que la primera parte del trabajo, de carácter diagnóstico, descriptivo intenta dar cuenta de información de corte cuantitativo, el análisis que se privilegiará es de tipo lineal, de relación de variables.

En la segunda parte del trabajo se privilegiará el juego dialéctico teoría-empíria, empíria-teoría, y los procesos inductivos intentando conceptualizar el fenómeno, dando cuenta de las relaciones que hagan a la comprensión del hecho social. En esta parte nos interesa observar, registrar para analizar. Registro de tres columnas para a partir de la lectura y la relectura del mismo, distinguir los primeros conceptos sugerentes. Fichar la información que presente unidad de sentido. Comparar las fichas para identificar los aspectos comunes y no comunes, buscando las recurrencias, las diferencias, identificar clases, propiedades, relaciones y en lo posible proponer alguna tipologías. Las comparaciones se harán en un mismo registro, respecto de un tema, o entre diferentes registros, trabajando en base a un muestreo intencional, el que se ampliará o reducirá según las demandas del proceso. Podría encuadrarse en el método comparativo constante ya que a partir de un proceso inductivo, busca generar conceptos, categorías que describan e interpreten el objeto en cuestión.

Están previstas instancias colectivas-participativas de tal modo de confrontar los análisis y las interpretaciones propuestas por la investigadora con las/os educadoras/es y educandas/os, de tal modo de avanzar en el sentido de una construcción intersubjetiva. Estas instancias colectivas-participativas le confieren al diseño cierto carácter colaborativo, en tanto se ha previsto trabajar "con" educadoras/es y educandas/os y no "sobre" los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA:

- ALLIAUD, A Y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As. 1992.
- BADANO, M; SANTOS, H; SIRVENT, M.T; TOUBES, A. Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto sociopolítico. Educación no formal. UBA. FFyL. Bs. As. 1999.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluz. Bs. As. 1995.
- FREIRE, P. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI. México. 1993.
- Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Bs. As. 1985.
- FURLÁN, A. La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. CIEES. México. 1995.
- FURLÁN, A Y PASILLAS: El campo de intervención pedagógica. En Díaz Barriga, Furlán y otros. El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. UNAM. México. 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. España. 1994.
- LOBOS, O. La práctica y la práctica docente. UNSJ. Mimeo. San Juan. 1997.
- NASSIF, R. Teoría y educación. Problemática pedagógica contemporánea. Cincel-Kapelusz. España. 1984.
- SIRVENT, M.T. Cultura popular y participación social. Miño y Dávila Editores. UBA, FFyL Bs. As. Madrid. 1999.
- Precisando términos. Pero... es sólo cuestión de términos. En Propuestas. Revista de Educación no Formal. Año 1 N° 1. Julio 1999.
- Educación de Jóvenes y Adultos en un Contexto de Ajuste. Revista del IICE. FF y L. UBA. Año 5. N° 9. Miño y Dávila Editores. 1996.
- Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Libros del Quirquincho. Bs. As. 1994.
- Políticas de Ajuste y Educación Permanente ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. Revista del IICE. FF y L. UBA. Año 1 N° 1. Miño y Dávila Editores. 1992.
- SIRVENT, M.T. y LLOSA, S. Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Bs. As. Mimeo (en prensa) 1999.
- Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo. Análisis de la demanda potencial efectiva. En Casos y Experiencias. IICE. Año VII, N° 12. Agosto 1998.
- SIRVENT, M.T; TOUBES, A; SANTOS, H; LLOSA, S; BADANO, M; HOMAR, A. Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo., políticas de ajuste y pobreza. Ponencia presentada al 1° Congreso Nacional de Investigación Educativa. UNComahue. Río Negro. 1999.
- UNESCO. Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos. Mimeo. Hamburgo. Julio 1997.

## BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

- ACHILLI, E. Las diferentes lógicas de investigación. Mimeo. S/D.
- GOETZ, J.P y LE COMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. España. 1988.

GLASER, B. STRAUSS, A. El descubrimiento de la teoría de base. Aldine Publisher. New York. 1967. Traducción: P. Rodríguez. FACSO. UNSJ. Mimeo. S/f.

LITWIN, E. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós Educador. Bs. As. 1997.

SAMPIERI, R.H; FERNÁNDEZ COLLADO, C; BAPTISTA LUCIO, P; CASA PEREZ, M: Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill. México. S/f.

STRAUSS, A. CORBIN, J. Conceptos básicos de investigación cualitativa. UBA. Bs. As. 1999.

SIRVENT, M.T Talleres de Apoyo a la Elaboración del Proyecto de Tesis. Uba. UNSL. San Luis. 1999.

----- Problemática metodológica de la investigación educativa. Ateneos del IICE. Revista del IICE. FFyL. Año VIII. N° 14. Miño y Dávila. Agosto 1999.

----- El proceso de investigación. Las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Ficha I. UNLuján. 1998.

----- Los diferentes modos de operar en investigación social. Ficha II. UBA. Bs. As. S/f.

----- Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. UBA. Bs. As. S/f.

SPIELMANN, G. (compiladora) Breve diccionario Sirvent. UBA. Mimeo. Bs. As. 1997.

STRAUSS, A y CORBIN, J. Basic of qualitative reserch. Ground theory procedures and techniques. UBA. FFyL. Bs. As. 1999.

### **Historia natural del diseño:**

Aunque varias ideas para trabajar en la Tesis de Maestría se me habían ido ocurriendo a lo largo del despliegue de los Seminarios, la de abordar las Prácticas de Enseñanza era la que más interés me suscitaba. Había visto ciertos trabajos realizados en distintos ámbitos e intentar la comprensión teórica de una práctica social compleja como la enseñanza me resultaba altamente desafiante.

Si bien, originariamente tenía previsto trabajar las prácticas de enseñanza de la lengua en la EGB, de hecho estaban constituidas en tema en los pre diseños anteriores, advierto que sobre el tema de las prácticas, en educación de adultos, puede ser interesante. Tuvo una fuerte incidencia el hecho de que accedí a cierta bibliografía y varios trabajos que abordaban el tema de la educación de jóvenes y adultos, de educación popular.

Como durante muchos años me había abocado al tema de la educación básica, ingenuamente pensé que sólo se trataba de un cambio de unidades de análisis. Conservaba el tema, las prácticas de enseñanza, pero trabajaría con adultos. Cuando me dispongo a entrar al campo y empiezo a negociar mi acceso, empiezo a advertir que se trataba de un universo distinto. No sólo variaba el lugar donde tenía previsto hacer los registros.

Para responder a una exigencia del Seminario, entré en contacto con una coordinadora zonal del PROPAA (Programa Provincia de Alfabetización de Adultos) y le plantie mi necesidad. La posibilidad de hacer unos registros en Unidades Educativas en las que ella era responsable. Ve viable el pedido y nos damos dos estrategias, que atendiendo la jerarquía del sistema educativo podríamos definir como ascendente y descendente. Buscaba el acuerdo de las autoridades educativas, en tanto marco, pero no estaba dispuestas a apelar a la autoridad, para hacer las observaciones y los registros en las unidades educativas. Consideraba que era muy importante ponerme en contacto con las educadoras y educadores para lograr el acuerdo. Tenía claro de que no siempre es sencillo dejar que otro, que en este caso era yo, entre a mi trabajo, mi mundo para que observe, registre y grabe. Sobre eso, una educadora me hizo ver que esto del respeto al otro, no sólo era importante para mí, también ella quería preguntarles a los jóvenes y adultos con los que trabajaba, si estaban dispuestos a que yo fuera. Dijo: "todo lo decidimos entre todos, yo si quiero, pero tengo que preguntarles a ellos". Yo explicité mi necesidad (unas prácticas de campo, observación y registro para el prediseño de tesis) y mi objetivo (dar cuenta de las prácticas de enseñanza de la lengua en educación de adultos).

### **Trabajo en terreno:**

Aproximarme a ese mundo me produjo cierta admiración, quería un "gran angular" para captar todo. Todo me seducía y me llamaba la atención. Aunque intentaba concentrarme en las prácticas de enseñanza, la manera en que se presentaba y circulaba el conocimiento en la UE, advierto otros núcleos relevantes que me llevan a redefinir mi objetivo. Las UE tienen una dinámica particular, si bien la gente va a aprender, también va a otras cosas, que no puedo desconocer. De ahí que decido redefinir mi problema y mis objetivos, implicando esto una reelaboración de los borradores anteriores.

Observé y registré 2 jornadas de 3 hs cada una, en el mismo centro educativo. Me entrevisté formalmente con una coordinadora zonal, también con ella tuve una serie de encuentros ocasionales en los que conversábamos al respecto. Participé de una reunión en

la que estaba todos los educadores de la zona sur, responsables pedagógicos y coordinadores.

Del primer análisis de las observaciones, de la lectura y relectura de las notas y los registros, se me impone el hecho de que el centro educativo tiene una dinámica particular. Si bien identifico el trabajo que la profesora hace con los educandos y los contenidos, aparecen con fuerzas otros núcleos que creo que pueden ser estructurantes de la dinámica de, al menos, este centro educativo. La vida en el centro me insita a su comprensión, las lógicas de sus actores, sus sentidos.

En ambas observaciones, aparece recurrentemente a modo de chistes: "tengo un bochito mas o menos", "me puse hasta que lo aprendí", la preocupación de ir al médico en busca de "un jarabe para la mente", para aprender. La forma en que el tema se da y aparece podría ser un índice de que algo pasa, algo sienten respecto del aprendizaje y sus propias inteligencias, algo que si se capta, y se comprende, podría redefinir la relación que este grupo mantiene con estas formas culturales que se están tratando de transmitir/apropiar.

El grupo es numeroso y heterogéneo y a primera vista o de las primeras observaciones uno puede describir en el grupo una relación de trabajo cordial, cierta dedicación a la tarea, me surge la preocupación por comprender como significan estos jóvenes y adultos su participación en la unidad educativa.

También lo comunitario, el trabajo con la comunidad aparece como un tema que ocupa cierto tiempo en la jornada del centro, (preparan festejo para el día del niño, esperan mercadería del municipio porque ahí sirven la copa de leche, en distintas oportunidades golpean la puerta preguntando si ese día servirán leche, despues de la jornada, en el momento del mate me cuentan como se organizan para ayudar a alguien, comprar un remedio, etc.). Me pregunto por las formas que adopta lo comunitario en los centros educativos.

El trabajo de campo me lleva a intentar redefinir el objeto, el problema y las distintas dimensiones del pre diseño.

Decido centrarme en la Educación Básica de Adultos en la provincia. Considero que el trabajo podría tener dos partes claramente diferenciadas. La primera de carácter diagnóstico, descriptivo, dando cuenta de la oferta y la demanda de este subsistema. La segunda, desde una lógica diferente, tratando de interpretar los modos locales de los Centros Educativos, buscando identificar las lógicas de las prácticas que se suceden en dichos centros.

**Unidad Educativa N° 086**

**Subgrupo "A"**

**Lote Hogar Rawson, San Juan**

**Educadora: MZ**

**Fecha del Registro: 18/08/99**

**Observa, registra y graba: Blanca Benítez**

(la grabación empieza cuando parte del grupo está constituido)

.....  
-María (Ma) Geo..

- Educadora: Tijera (pidiendo una prestada).

-Yanina (Ya) No, para ud no (en tono de broma).

- Educadora: Es para Lorena (risas).

Como verás (refiriendose a mi) no tengo pizarrón, ni tiza, ni nada. Al material lo tengo que traer yo. Para lectura comprensiva traigo libros y ellos eligen la lectura.

(al grupo) La fecha de hoy. Ella ha venido a presenciar una clase de lengua.

.....  
- Elba: Mirian ¿de lengua?

- Educadora: ¿Qué está haciendo la guardia ahí? (refiriendose a Elba, que esta parada en la puerta, que está entreabierta)

-Elba: Es que en la casa no hay nadie y tengo el boliche. María..... Anda con esas notas y queremos que salga bonito. La fiesta para el día del niño va a ser el domingo 28.

-Ma. No, es 29

-Elba: Es 28 o 29?

.....  
-Elba: Las mujeres tienen que hacer todo, limpiar la plaza...

-Ma. Tiene que ser el domingo, porque es cuando tienen libres los equipos, otro día no. Las fotocopias ... (las muestra), mi marido las hizo hacer, son de color. Son de color pero a caballo regalado, no se le miran los dientes.

-XX (No se identifica quién interviene) Potencia. ... ir a ver. Mi marido dice que con tal que...

-Blanca (Bl. Quién hace el registro) ¿Potencia?

-Ma. Un grupo.

- Educadora: (refiriendose a mi) la asistencia la tomo de la siguiente manera, en una hoja les hago firmar con la fecha y después la paso.

(llega un muchacho, es Jorge. Una educanda lo presenta y le explica de mi presencia. Yo me presento)

-Jorge (Jor) Enseñada viene Hector

(Se hacen comentarios respecto de los que han faltado y el horario)

- Educadora: Empiezo a trabajar. (refiriéndose a mi dice: Ellas son del 2° y del 3° Nivel. ¿Qué son sinónimos? ¿se acuerdan? Les doy un ejemplo: Mujer limpia. Como puedo decir en vez de mujer limpia?

-Grupo: mujer aseada

- Educadora: Muy bien. ¿Como puedo decir?

-Grupo y Educadora: Limpia- ordenada

-xx. higiene, higiénico

- Educadora: ¿Puede ser? ¿Se acuerdan? Algo... algo... Por ejemplo, otra oración: María coloca la cartuchera encima de la mesa ¿Cómo lo puedo decir?

-xx. Apoya

- Educadora: Dario: ¿Cómo lo podés decir?

-xx. Ubica la cartuchera...

- Educadora: Cambiamos una palabra, son sinónimos. Haber, otro, valija.

- Grupo: Maleta, portafolio, maletín.
- Educadora: Jorge: ¿Cómo podés decir de médico?
- Jorge ¿Médico?... Enfermo
- Educadora: El enfermo le ayuda al médico.
- Educadora: Elba: ¿de que otra manera se puede decir?
- Elba: De... profesional
- Educadora: ¿De viejo?
- Grupo: Anciano, abuelo, jubilado
- Educadora: ¿Se ubican lo que es un antónimo?... De ¿blanco?
- Grupo: Negro.
- Educadora: El antónimo es lo contrario.  
(refiriéndose a una educanda) ¿te queda claro?
- Ma. ¿Quiere que entre la tarima Myrian? (refiriéndose a Ya. ) vos andá trabajá, traeme el trapo de la mesa. Jorge, traé la tarima (se movilizan Ya, Jo y otro joven- entran la tarima. Se organizan dos espacios, en la misma sala. Intento colaborar en armar el tablón).
- Educadora: (refiriéndose a los del 2º nivel) les he traido una poesía a uds. y mas fotocopias a uds. (dirigiéndose a los del 3º nivel).
- Elba: Nosotras estábamos chusmeando y la vimos venir (comentarios refiriéndose a mi). Ahí viene la inspectora de la Myrian y todavía no llega.
- Ma. Yo crí que era la Rosalía (una dirigente política). Por chusmear no terminé de lavar los platos.
- xx Belén, yo leí el libro donde salía...
- Ma. No me gusta que me molesten en la hora de clase, ya les he dicho y no entienden.
- Educadora: Toda la semana pasada he andado sin frenos. Lorena, la 1º página, maleta, valija. Buscamos en el diccionario. Sinónimo: palabras de igual significado o parecido. Observamos las parejas de sinónimos. ¡Salud! ¡Dios la ayude! (ante un estornudo mio). Jorge, acá viene la 2º parte.  
(entra un edo. Alguién dice).
- xx. Viene Hector.
- Hector: Buenas tardes
- Blanca: hola Hector, yo soy Blanca.
- Educadora: Yani, 1 silla, pasale 1 silla, por favor.
- Hector: ¿El cuaderno?
- Yani. Debajo del TV (Hector va a la pieza contigua a buscar el cuaderno)
- .....
- Educadora: El lecturón. M. Alvarado. Libros del Quirquincho.
- Elba: ¿Está enferma la sra. De allá?
- Educadora: Si, de los huesos, y no puede comprar los remedios. Le duelen los huesos y no puede venir y tantas ganas que tiene de seguir.
- Blanca: De que libros sacás la ejercitación?
- Educadora: (dirigiéndose a mi) No hay mucho para adultos y le tenemos que hechar mano a todo. Ese fue de mi hija, ahora está en 8º, es para 4º, 5º año.  
(silencio- cada uno trabaja en sus materiales. El. Permanece parada al lado de la puerta).
- Educadora: Hector, disculpame que estás sin material. Elba, disculpame, ¿le presta eso a Hector? (Elba continúa parada al lado de la puerta, presta atención a lo que sucede en la sala, y mira a través de la puerta entreabierta, su casa, que está enfrente). Hector, sabes que hemos estado viendo sinónimos y leyendo eso.
- xx.....
- Educadora: En la poesía la actividad que tienen que hacer es leerla y buscar en el diccionario las palabras subrayadas.  
(llegan cuatro chicas)

-Chicas: Buenas tardes. Hola, buenas tardes.

- Educadora: Buenas noches. Te presente(refiriendose a mi) Pamela, Marcela, Vanesa, Valeria (cada una dice, simultáneamente con Mirian, su nombre)

-Ma. Ella es Taz.

-xx .....

-Blanca: ¿Taz?

-Ma. El demonio de Tazmania (Les sirve agua)... Yani, ¿vos has dejado la luz prendida?

-Yani: No el Hector fue (se produce cierto movimiento, agregan una mesa en la habitación contigua, levantan la cortina que separa los dos ambientes. Por sugerencia de la educadora las chicas que llegan se ubican en el tablón y los 3 muchachos pasan a la otra pieza. Se arman tres mesas, la originaria de la sala, en la que están ubicadas las que llegaron primeras, el tablón, en el que ahora se ubican las chicas que llegan tarde y en la habitación del lado, que es un dormitorio de la casa, otra mesa, en la que se ubican los tres muchachos, Hector, Jorge y Dario).

-Vanesa: Pasate por arriba de la mesa.

-xx la supervisora (alguien refiriendose a la registradora)

-Ma. La han subido de categoría.

-xx ¿Esto no mas seño?

- Educadora: Lengua, el cuaderno.

-Valeria: No lui traido.

- Educadora: ¿y que cuaderno has traido?

-Valeria: El de matemática

- Educadora: (refiriéndose a la registradora) como verás, son muy divertidas las alumnas que tengo. Vanesa, sacá tu cuaderno. (refiriendose a mi, nuevamente e identificando a las alumnas) 2º, 3º nivel. 3 personas del 1º nivel. A Carina se le ha quemado el hijo, y las otras dos señoras están enfermas. (hay clima de trabajo).

-Ma. Bueno, si no me dan las cosas me voy (en tono divertido)

-Blanca: (a las sras de la mesa) ¿Uds. son del 2º y uds. son del 3º nivel? Yani ¿vos?

-Yani: Soy del 3º.

- Educadora: pero no trabaja porque no tiene cuaderno. Estamos con los sinónimos, palabras con significado igual o parecido (para el último que llegó. Refiriendose a mi) acá está lo que estamos trabajando y lo que vos estabas preguntando. No todos han empezado juntos. Unos a principio de año, otros dos meses después. Ellas eran de otro centro y se han cambiado.

-Vanesa: No me diga que es lo de San Martín. Ya pasó S. Martín.

- Educadora: ahora estoy con vos (refiriendose a un chico).

-Vanesa: No tengo lapiz.

-Valeria: Decile ha ese que te compre uno, se ha hecho el guevón.

-Pamela: Estas fotocopias ¿las podemos dejar?

-Ma. Pasame el cuaderno, la cartuchera.

-Pamela: ¿No le podemos sacar fotocopia?

- Educadora: No, copie.

-Pamela: Yo soy buena y por eso copio.

- Educadora: se dirige al grupo de la mesa.....

(en la otra pieza los 3 jóvenes trabajan. En la mesa grande están M.Isabel, Lorena, Yanina y una nena de 5 o 6 años, hija de Lorena que pinta. Elba sigue parada en la puerta. Alguién desde la calle pregunta por la mercadería que no han traido)

-Ma. La leche me dura para 3 días. Haber al chico que le presté las hojas de lengua ¿las devolvió todas o se dejó alguna? Yani, traé tu cuaderno.

- Educadora: *acá no está todo. Ya va como un mes que este ojo me salta. Toma un lápiz, para que vayas escribiendo cuando termine. (las chicas del tablón trabajan, excepto una que espera material)*

-Elba: *¿Me trajo mi cuaderno?*

- Educadora: *si.*

-Elba: *¿Ese material es para mi o para Hector? ¡Hay!! ¡la basural! (cuando ve a través de la puerta el camión que recolecta la basura)*

-xx *Otra vez se olvidó.*

-Elba: *Es que los perros desparraman todo.*

-xx *En caja, mejor en caja.*

- Educadora: *los chicos están trabajando allá, si necesitas algo, pedilo. ¿Querés ver mis cuadernos de planificaciones? Este es el de 2° y este del 3° nivel.*

-Blanca: *No, no hace falta.*

- Educadora: *acá tenés.*

-Blanca: *Bueno, lo veo.*

-Vanessa: *Tijera, quien tiene tijera?*

- Educadora: *acá tenés la poesía, leela, despacito, sino la entendés la leemos juntas... Lo ha pintado usted Elba?*

-Elba: *¿Por qué? ¿Está mal.?*

- Educadora: *No.*

-Elba: *Usted sabe que me gustan los colores.*

- Educadora: *Para el lunes que viene va a ver una exposición de trabajos y quiero llevar lo que hemos trabajado en palabras agudas, graves y esdrújulas. Lo de anatomía.*

-Elba: *¿Han visto lo del terremoto de Turquía? Esas son las secuelas del eclipse, como secuelas del eclipse puede haber una peste, algo...*

-Valeria: *Dios castiga y no se le ve la varilla (repite más fuerte) Dios castiga y no se le ve la varilla. ¿Cierto Miriam?*

- Educadora: *No.*

-xx. *¿Ha visto el cancer de mamas?*

- Educadora: *El SIDA en el 2025, recién va haber una solución.*

-Elba: *No es como dicen... un bebé tiene sida.*

-Blanca: *¿Cómo es?*

-Elba: *No es por lo sexual.*

*(Miriam corrige unos cuadernos, en las mesas todos trabajan. En la otra pieza los tres chicos también tienen tarea. Se escuchan las hojas que dan vuelta. Miriam se da vuelta y los observa. Todo el tiempo funciona una radio.*

- Educadora: *Vení Vanesa, traé la poesía.*

-Blanca: *¿Querés que te cambie de lugar?*

- Educadora: *Te lo agradecería.*

-Vanessa: *¿Que dice ahí?*

-Educadora: *Alero.*

-Vanessa: *Y ahí.*

*(la educadora lee la poesía: "El Cedro: Yo con mis propios brazos cavé el pozo.....", Desde el nuevo lugar se ven los chicos trabajando. Ma. y Ya. han salido de la sala hace un momento. La nena ya no está en la pieza-).*

- Educadora: *¿Que trata la poesía? (Interroga a Va.) ¿Que es lo que hace? Está contando como plantó el árbol y que pasa. (Otra compañera va respondiendo)*

- Educadora: *No, mm, mm, no. Va haciendo una comparación.*

*(Valeria va respondiendo lo que ha Vanesa le preguntan).*

-Elba: *En esta unidad hay de todo, alumnos de cinco años a sesenta años.*

- Educadora: *No de cinco no.*

*¿Que hemos hecho? Primero ¿que hemos hecho?*

*(Llega María)*

*Acá se hace de todo. Es lo comunitario.*

- Educadora: *Es lo comunitario, yo tengo que colaborar.*

*(Ingresan a la pieza dos chicos y se sientan).*

- Educadora: *(a la registradora) eso que vos haces, luego, tenemos el informe?*

- Elba: *¿Es la evaluación de nosotros?*

- Blanca: *No es una evaluación, es un registro, si uds. quieren, ahora le hago una fotocopia y se las dejo... Ve mi letra.*

- Educadora: *la entiendo, mandamos a un chico a la fotocopidora.*

- Elba: *No está corregido? (respecto de un trabajo)*

- Educadora: *Lo he leído y despues lo iba a corregir.*

- Valeria: *Que difícil es el diccionario.*

- Educadora: *Cese: terminarse o suspenderse una cosa. Esa tenés que poner y despues las haces en oraciones, ¿puede ser?*

- Educadora: *Los chicos pueden ir en la bici a la fotocopidora.*

*(Siguen trabajando en las mesas, de la otra sala vienen 2 chicos y permanecen en la sala)*

- Valeria: *Las voy a hacer en la casa.*

- Educadora: *No, acá, yo quiero acá.*

*Esas palabras emplealas en oraciones (silencia)*

- Educadora: *¿Estas jugando? (refiriéndose a una nena que entró en la sala –es hija de una educanda).*

- Vanesa: *Amparo, no la encuentro.*

*(La registradora se aproxima y la ayuda a buscar la palabra en el diccionario)*

- Vanesa: *Ve que rápido que la encuentro (dirigiéndose a la educadora).*

*(Refiriéndose a mi:) venga todos los días.*

- Educadora: *Cavé, elaborame, inventame una oración con cavé... Así como está en un afiche.*

- Ma. *Lo pongo a mi hermano Javier para que haga eso.*

- Valeria: *¿Que me dijo seño?*

- Educadora: *no me acuerdo.*

*Cavé un pozo para...*

*(María, Hector, Elba, Yanina ven en un libro y eligen actividades)*

- Valeria: *¿Puedo ir al baño?*

-xx. *si.*

- Valeria: *Oh, una cucaracha.*

- Educadora: *¿que te pide?*

- XX: *Subraya la palabra de sentido similar.*

*(María, Yanina, Hector, Elba continúan trabajando en el libro. Todo el grupo esta trabajando en algo).*

- Valeria: *Hay que alivio!! (al salir del baño). Ya son las 5, hay que irse.*

- Ma. Isabel: *Seño, mire.*

- Ma. Hector, *usa la cesera para sacar la palabra (hacen un juego de entretenimiento que figura en uno de los textos).*

- Vanesa: *Seño, mire.*

- Educadora: *¿Que has puesto en previamente?*

- Lorena: *No he puesto.*

- Ma. Isabel: *¿Esta bien lo mio?*

- Educadora: *Escuchá Pamela previamente...*

- Maria: *¿Puede ser divertido/envidia? (mientras hacen un juego de palabras que está en el libro). Me queda casa y divertido. ¿Qué te queda?*

- Educadora: *de casa, ¿que has sacado?*

- XX: *Entretenido, divertido.*

- Vanesa: *Seño, son las 5, ya me voy.*

- Educadora: *retirá la niña. ... De casa, vivienda.*

-Pamela: *¿Te quedás o te vas? Mañana seguimos con eso.*

-Mar. *Voy.*

*Seño, nos vamos, Ahí están las fotocopias.*

-Pamela: *¿Mañana venimos?*

- Educadora: *Si, ¿por qué no?*

*(se retiran las cuatro chicas Pamela, Vanesa, Valeria, Marcela)*

- Ma. *Haber si estoy hasta que la saco. Soy media terca.*

- Educadora: *(dirigiendose a Isabel) corregí y lo demás está todo bien. Dame las fotocopias.*

- Ma. *Yani tenemos que hacer un trabajito en grupo. ¡Como nos hace trabajar esta mujer!!*

- Ma. Isabel: *¿y ahora que hago?*

.....  
- Educadora: *descansá un ratito.*

- Ma. *Me tiene que salir. No me va a ganar eso. Falta una letra.*

*(Yani y dos chicos empiezan a juntar las sillas).*

- Educadora: *Es mejor cuadriculado para matemática. Elba, a todo lo mismo, leerlo, resumirlo y hacer sinónimo.*

-Ma. Isabel: *¿No puedo sacar fotocopia?*

- Educadora: *Ya se toman el recreo, ya se quieren ir.*

- xx *lo va a tener...*

- Educadora: *-Mi. Sol, no me vas a perder la llave.*

*(los chicos conversan entre ellos, refieren a una tarea.*

-xx. *La va a leer (al registro que la observadora ha hecho). Es lindo que lo lea en el momento.*

-Ma. *Yo soy muy curiosa.*

-Blanca: *Bueno, lo leemos.*

- Educadora: *¿que te ha parecido?*

- Blanca: *Registre lo mas que pude.*

- Educadora: *pero ¿que te ha parecido?*

- Blanca: *Yo hice el registro (la educadora insiste y quiere una respuesta de la observadora quien trata de no formular ningún juicio, pero insiste)*

- Blanca: *Creo que trabajan mucho.*

- Educadora: *-Mi. Eso quería saber. Te pido que le muestres, que le digas a Estela (la coordinadora zonal) y a Cristina.*

*Faltan 5, 4 del 1° nivel y 1 del 3° nivel.*

.....  
"Mujeres independientes" *¿vas a venir?*

*Nos va a tocar limpiar la plaza. Me traen un pasante para poner: Bienvenidos. La Municipalidad va a poner el escenario.*

- Blanca: *¿Qué vinculación tienen con la Municipalidad?*

- xx. *No nos ayudan, somos de Rawson pero estamos medio olvidados.*

*Antes, cuando el marido de María era el presidente, si, pero ahora, no, no es del mismo color político.*

- Elba: *A nosotras nos gusta trabajar por la comunidad.*

-Ma. *Nos dicen panal, porque donde vamos, nos siguen.*

-Elba: *Si no vamos nosotras, no van las otras mujeres.*

- Ma. *Siempre nos buscan, yo soy amiga de la Rosalia (una dirigente política, cargo a nivel de Secretaría) hace 23 años. A Estela (la coordinadora zonal, que es dirigente vecinal) también la conozco. Yo era de la Va. Hipódromo, de ahí. Un día yo le dije (refiriendo a Rosalia): Vos nos buscas para vos, porque te conviene. Quiere decir que nos estás usando. Yo soy grande y a mi ya no.....*

-El. *Ayer vino la hija de ella y la Secretaria, me vinieron a buscar y yo dije: ahora no puedo, voy a estudiar. Me dijeron, Bueno, muy bien, si estudias.*

*-Ma. Nos buscaron para un curso de paquin y yo no quería ir, porque ya se. Yo trabajo en un galpón de noviembre a marzo y no puedo, pero si yo no iba, si nosotras no ibamos, no iban las otras. Así que fuimos y algo aprendí. Me decían: andá para que nos ayudes, porque después nos hacen preguntas.....*

Mientras permanecí en el lugar, después que el encuentro terminó, varios veces golpearon la puerta, eran chicos que venían por la leche. En la casa, también se sirve la copa de leche. María cuenta que tiene 5 hijos y que ella ya terminó la secundaria, pero le gusta aprender de la nueva manera. "Es muy lindo como enseñan ahora".

*- Ma. A principio de año Mirian tuvo un accidente y la esperamos, no queríamos empezar sin ella.*

*- Educadora: me querían poner una suplente pero no querían. Tuve un accidente en la moto y no podía hablar y me querían esperar. No todos han empezado juntos.*

*(Llegan los chicos que habían ido a sacar las fotocopias del registro).*

*Empezamos a leerlo.*

*-Elba: Yo sabía que iba a poner todo, es psicopedagoga.*

*-Blanca: Les digo que quería registrar todo, pero por ahí me faltó. La próxima vez traigo un grabador.*

*-Ma. A nosotras nos pasa, vamos a una reunión y queremos anotar todo y no podemos.*

Al escuchar el registro van completando. Se generan comentarios, advierten que Lorena y María Isabel prácticamente no han hablado. Solo una vez.

*-Ma. Las chicas son hermanas, a una yo le digo Taz, el monstruo de Tasmania porque es un remolino, todo lo da vueltas. Hoy se han portado bien, han estado tranquilas. En la casa son cinco hermanas y las tienen atadas, no las dejan... Yo digo que no tiene que ser así porque sino, cuando salen se desatan.*

*- Educadora: Fuimos a saludarlas para su cumpleaños y no sabía que hacer, estaba nerviosa, se paraba, se sentaba, el corazón le hacía tum- tum- tum.*

*(Damos por terminada la charla, nos saludamos con dos besos. Me marcan que los besos son dos. Me piden que vuelva. Mirian me pregunta por Daniel -otro educador- si ya fui a su centro).*

*-Blanca: No todavía no pude. La semana próxima.*

*- Educadora: está asustado, nervioso. Comentamos con las chicas el llo en el que me metí.*

*-Blanca: Yo no sabía que a la reunión a la que fui iba a ser así. Yo quería hablar primero con uds. y luego con las autoridades y llegué allí. No quería que se sintieran presionadas ni obligadas porque se los pedía la supervisora o cualquier otra autoridad.*

Mientras nos vamos despidiendo me muestran las tarjetas que María ha preparado para el casamiento de su hijo. Se trata de tarjetas hechas a mano en papel vegetal. También surge un comentario respecto a Isabel y sus hijos, son 12.

La Unidad Educativa funciona en la casa de María. La sala donde está la cocina es un ambiente de 3 x 5 metros, aproximadamente. A medida que llegan los alumnos se agregan mesas. Un grupo pasó a funcionar en un dormitorio, pegado a la sala donde hay una cucheta. El piso es de tierra, todo se ve barrido y regado. Primero se ocupan las sillas de la sala, después se hecha mano a sillas plásticas que están apiladas. Cuando la clase termina, desarman los tabloncitos que agregaron, uno en

la sala y otro en el dormitorio.

*- Educadora: lo mas importante es que la comunidad me ha aceptado. Algunas vienen porque no tuvieron oportunidad, no pudieron. Otras para aprender y ayudar a sus hijos. Ma. Isabel vino por las divisiones, no sabía dividir y se quedó.*

**Unidad Educativa N° 086**  
**Subgrupo "B"**  
**Lote Hogar Rawson, San Juan**  
**Educadora: MZ**  
**Fecha del Registro: 06/06/01**  
**Observa, registra y degraba: Blanca Benítez**

(Cuando la educadora llega al lugar, busca la llave en la casa de enfrente de la UE., la casa de Marta, presidenta de la unión vecinal. Samuel desde temprano estaba esperando en el lugar. Al momento de empezar a grabar llega la presidenta<sup>1</sup> de la unión vecinal)

- *Marta (UV): Es que no puedo señorita, estoy enojada con las mujeres que hacen la comida. Yo me levanto a las siete de la mañana, estoy enferma. Les he dejado el tachó con el fuego, cuando vengo a las doce, le habían echado el fideo a la olla y no le habían echado ni sal, qué gusto puede tener la comida? Si no tienen ganas de hacer las cosas, que no las hagan. Es mejor que me digan: mire Marta, yo no quiero cocinar más para los niños, no me interesa, lo hago yo.*

- *Educadora: Es la verdad.*

- *Marta (UV): Pero no me hagan eso. Desde mañana que tengo la gente de la municipalidad sacando un poco de mugre ahí, he hecho... Y si aquí no hay nadie, el día que yo me muera señorita acá no hay más comedor, no hay más nada.*

- *María: No, a las cuatro me voy a bañar, y yo...*

- *Eo: Qué fecha es hoy?*

(Mientras Marta protesta los niños comentan y se preguntan entre ellos sobre la fecha)

- *Eo: Qué somos ahora?*

- *Educadora: Miércoles.*

- *Ea: Qué fecha es hoy señorita?*

- *Educadora: Miércoles seis, miércoles seis, empiecen a colocar la fecha.*

- *Marta (abuela de los chicos) Sabés qué Yani?, no he traído los anteojos. Andá traemelos.*

- *Marta (UV) Vaya digale a la Patricia que le de el martillo, el martillo no más o a la Maira.*

- *Yani: ¿A quién le dijo que me de los lentes?*

- *Marta (UV): A la Carina, o a la María, a cualquiera de ellas.*

- *Ea: ¿Nos van a sacar fotos?*

- *Eo: Nos van a sacar fotos.*

- *Marta (UV) Los van a llevar a la comisaría (Risas). Van a salir en los diarios.*

- *Educadora: Presteme madre, cómo ha andado? Una goma.. A mí, demen una goma.*

- *Ea: Mami (refiriéndose a la abuela- Mata), me olvidé de la goma de color.*

- *Carlitos: Ahí está la de color.*

(Se siente un bebé llorar, comentan y no se puede registrar)

- *Eo: El Cristian se quedó buscándolo.*

- *Educadora: Su niña ¿cómo anda Marta?*

- *Marta (UV): Bien.*

- *Educadora: ¿En la escuela?*

- *Marta (UV): No, está ahí.*

- *Educadora: ¿Y cómo anda en la escuela?*

- *Marta (UV): Bien, bien, sino que mi niña ya no viene porque ya ha llegado la amiga ya, vive y muere con la amiga.*

- *Ea: Tía, dice la Patricia que se deje de joder porque también tiene cosas que hacer.*

- *Marta (UV): Así te ha dicho? (empieza a martillar)*

- *Eo: Se desclavó.*

- *Marta (UV): Andá Carlitos, decile a la Maira que te dé un clavo, un clavo grande.*

<sup>1</sup> A este encuentro han asistido tres Marta, la presidenta de la Unión Vecinal, la abuela que asiste con cuatro chicos a cargo, dos nietos y dos sobrinos; una de ellas también se llama Marta.

- Eo: El Cristian le fue a pedir los lentes tía, a la Carina y vino corriendo.
- Educadora: ¿Qué pasó con las vacunas?
- Marta (abuela): Y los lentes ¿dónde están?
- Marta (UV): Si no los llamamos no, pero no tengo tarjeta, tengo un poquito de crédito y lo estoy dejando. Póngamela de otra manera a la banqueta, le van a quebrar así, denla güelta.
- Educadora: ¿Cintia no ha venido?
- Eo: Estaba trabajando en el ajo, no sé a qué hora va a venir de trabajar.  
(Los niños comentan entre ellos y ríen, sigue martillando)
- Marta (UV): Un clavo grande hace falta aquí.  
Sergio, Sergio, que la llaman a la Rosa decile, a tu suegra decile que la llaman.
- Educadora: Han puesto la fecha. Miércoles seis de Junio.  
(Los niños comentan entre ellos, Miryam revisa tareas 6 x 2 has puesto acá, 6 x 1)
- Marta (UV): Mirá, allá en la puerta hay unos fierritos así, traemelos.
- 18 + 6?, 24 + 6?
- Eo: ¿Salimos al mismo horario ahora tía?
- Educadora: Marta cuántos años tiene?
- Marta (abuela) 49.
- Rosa: Me voy a sentar la próxima vuelta. No le han dolido las orejas?
- No (Risas)
- Eo: Ya terminé.  
(Se siente que Marta grita, llama a alguien)
- Educadora: ¿Qué padre es el que viene a dar misa?
- Sra. ¡ay! se me fue qué padre es el que viene a dar misa. Ay, no sé, no es el padre Paquito, padre, padre...  
(Marta sigue golpeando el pizarrón, tratando de arreglarlo)
- Marta (UV): Todavía no me dan los clavos. No vaya, no vaya Carlitos.
- Rosa: Buenas tardes.
- Educadora: Cómo le va señora, cómo le va Rosa?  
(Se cae el pizarrón)
- Marta (UV): Hace falta un hombre que venga a clavar esto.
- Educadora: Menos mal que no le cayó en los pies. Deje Marta, deje yo me las arreglo.
- Rosa: Ponelo parado, ponelo parado.
- Educadora: Sí, parado lo voy a poner.
- Marta (UV): Ahí están los que son hombres. Eso lo tienen que hacer ustedes.
- Eo: Nosotros también.
- .....
- Eo: Mire tía, recién va por esa (ve por la ventana una máquina de la municipalidad que va a hacer trabajos).
- Marta (UV): De lerdo es lerdo.
- Eo: Mami, por qué me da esta hoja, ya ha escrito todo.
- Eo: Correte un poquito más allá.
- Ea: Correte vos.
- Eo: Correte.
- Eo: Miércoles.
- Ea: Copiá, dale, copiá.
- Observadora: Miryam ¿puedo sacar las fotos?, voy a sacar una de todos, después una de este pedazo, una de este (previo al encuentro esto había sido acordado).
- Educadora: Miren para allá chicos. Tiene vergüenza, tienen vergüenza (Risas)
- Señor (José): Buenas tardes
- Marta (UV) Buenas tardes, lo he llamado para que arregle (ingresa un señor)
- Educadora y grupo: Buenas tardes.
- Marta (UV): Mire José, mire.
- Eo: Sáquele la foto señorita.
- Eo: Si clavaba allá, allá abajito.

- Marta (UV): Mire José.
- Educadora: No lo va a poner así, así a lo largo, así.
- José: Sí.
- Marta (UV): Uno acá, uno acá y uno acá para que sostenga ahí abajo, no sé si me explico.
- José: Sí, sí.
- Marta (UV): Si fallaría otro, cortar en dos esta.
- Educadora: Por mientras trabajemos nosotros, la fecha ya han colocado la fecha.
- Rosa: ¿Yo me quedo acá? (por la foto)
- Educadora: no, por qué ¿ya han puesto la fecha? ¿Qué pasó?
- Ea: Señor, qué es eso?
- Educadora: Eso, estoy por decirle que es eso. A ver ¿qué dice ahí?
- Ea: Ahí dice jo.
- Educadora: Bien, ¿qué más?
- Ea: Jo...Je-ja-ji-ja-jo-ju.
- Educadora: A ver, ¿alcanzan a ver todos? Vamos a trabajar con eso, y acá, a ver si leemos acá qué dice.
- Ea: Tra.
- Educadora: Tra, muy bien ¿y acá?
- Ea: Ba-jo.
- Educadora: Trabajo dice. Trabajo muy bien ¿quién está trabajando acá?
- El grupo: Nosotros.
- Educadora: Nosotros muy bien, y ¿qué más?
- Eo: El pizarrón (Risas)
- Educadora: El pizarrón no. Está trabajando Marta con el señor (Risas). Bueno, delen, empiecen a trabajar como está acá, delen, primero como está acá, y bueno, primero la fecha. Marta présteme para que coloque este niño la fecha, ahí está la fecha.. Ya te doy Claudia a vos la tarea, primero que copien ellos... Bueno, ya voy, ya voy a dártela.  
La fecha ¿la pusieron?, el que no la puso que la coloque, coloque la palabra trabajo, primero con la letra manuscrita, con color y después con la letra imprenta, con color abajo ¿sí? (el grupo de los mas chicos copia).  
Vamos, nos quedamos el miércoles, un segundo Marta (a la abuela de los chicos) ya estoy con usted.  
(Los niños comentan mientras responden a la consigna)
- Eo: 9-8-7-6-5-4, queda lugar para hacerlo acá, mirá.
- Educadora: ¿La del cuatro querés? (a una joven que está con tareas de matemática), bueno, para vos. ¿Y vos? La del cuatro.  
Alejandra ¿me has traído la fotocopia del documento? (se ha incorporado recientemente al grupo), acordáte, ¿la has sacado o no?, bueno, acordáte para anotarte.  
(los niños comentan)
- Eo: Ahí le queda señorita (El pizarrón)
- José: Ya vuelvo.
- Yanina: Van a llevar la tierra de nosotros mami (Un montículo que está en la puerta de una de las casas, se ve a través de la ventana).
- Educadora: Es mi bebé (muestra unas fotos). Esa es la bebé, la traía el día de la vacuna. Nació a los ocho meses, no perdió peso ni nada, grandota, grandota.
- Blanca: Se parecen, se parecen, vos la has puesto ahí en el medio para que se confundan (con las fotos de la otra hija cuando era chica) ¡qué linda que está!
- Educadora: esa es la más grande y esa es la bebé. A trabajar, ya se las voy a dar para que las vean bien, enseguida.
- Eo: Eso no lo sé.
- Educadora: Arriba manuscrita, abajo imprenta, renglón por medio, dejá un renglón ya escrito acá y deja un renglón en el medio. Hacélo como está acá.  
Cristian, Cristian. (José martilla, arreglando el pizarrón)
- Ea: ¡Qué copiona!

- Educadora: Escúchenme un poquito, si el viernes hay paro nacional, no vengan, si no andan los colectivos no vengan, ahora, si han levantado el paro, vengan, pero hasta acá, es paro, escúchen en la radio o en la televisión en el noticiero, ya saben.

(Siguen martillando)

- Educadora: ¿le salió mal? Andá copió. Después va a hacer usted y después te presto mi cuaderno...

- Educadora: Por eso las he sacado (a una de las fotos que trajo de su casa).

- Blanca: Ya no más hay censura (por las fotos)

- Educadora: Para leer, Marta (abuela), acá, lealó usted solita y después vamos a tratar de leerlo nosotras ¿sí? Vamos a trabajar con eso que las chicas tienen que trabajar también...

- Educadora: Natalia, el viernes no hay clase, cómo hacemos la semana que viene, ¿empezás a trabajar?, me dijiste.

(Risas)

- Natalia: no, no vengo, no tengo cuaderno (risas)

- Educadora: Bueno, con hojas, hasta que te traiga el cuaderno.

(Siguen martillando)

- Educadora: Dale traé el cuaderno, si es un ratito, hasta las cinco, a las cinco vamos a parar... la Unión Vecinal, dale.

- Eo: O casi se para eso, hizo así, después siguió andando (el grabador). Se paró así, después siguió.

- Eo: ¿Está grabando?

- Blanca: Sí.

- Eo: ¿Para qué?

- Blanca: ¿Vos no has escuchado cuando yo dije? ¿cuando leo? (las notas de campo), anoto todo lo que más puedo de lo que hablan acá, y grabo y desgrabó...

- Educadora: Claudia, vení un segundo, correte, acá hay tarea para vos, matemática, vamos a trabajar el sistema numérico y operaciones. Copió las actividades que están acá, la primera hoja cuando termines ahí, acá y de este lado, cuando terminés me avisás para que lo veamos.

(siguen martillando)

- Educadora: A trabajar... listo? Esa parte ya está, esa ya está, ya está.

- Ea. Señorita, mire.

- Educadora: Ahora, un ratito, ya has perdido mucho, vamos a andar volando para que empecemos a trabajar con el abecedario. Así como está ahí. Así, esa es manuscrita y esa es letra imprenta, totalmente diferentes en manuscrito y en imprenta, está manuscrito y esta es manuscrita ¿o no? ¿es igual que esta?

No, ya te lo voy a decir, lo que has hecho acá es la manuscrita ¿cómo está en el libro?

- Ea: ¿Allá?

- Educadora: Claro, aquel tipo de letra es imprenta, como conocemos la letra imprenta ¿dónde está?

- Eos: En los libros... en los diarios...

- Educadora: En los libros.

(siguen martillando)

- Carlitos: ¡Uh!, se va la máquina, se va para allá.

- Educadora: Te estaba extrañando, (llega un joven) ¿cómo estás?

Poné el nombre tuyo. Sabe Rosa... ¿puede ser?

- José: Yo creo que ahí está, en todo caso, después le ponemos algún clavito más.

- Educadora: Bueno, un retoque.

- José: Sí.

- Educadora: Bueno, está bien, gracias.

- José: Hasta luego.

- Educadora y otros del grupo: Hasta luego.

- Educadora: Samuel, a copiar, vamos. Trabajo, tra- ba- jo (remarcando cada sílaba).

- Ea: Espere seño que yo le he prestado el cuaderno a ella.

- Educadora: Bueno...

- Yarina: Mirá yo sé leer, mirá lo que dice acá.
- ?(Silabea algo que no se entiende)
- Educadora: Chicos, trabajo, trabajo, con letra imprenta, de ahí en más vamos a trabajar. (la bebita de Alejandra lora). ? le has dado leche?
- Alejandra: Sí.
- (Laudia: No le peguis (a Samuel)
- (Lora una nenita)
- Ea: Bueno, bueno, pegale.
- Educadora: ?Qué pasó Laudia?
- (Laudia: Samuel le pegó.
- Educadora: Samuel, Samuel.
- (Laudia: Venga, vamos a la casa.
- Ea: El Samuel le ha pegado.
- (La nena lora y Claudia se la lleva)
- Yarina: ?Estás escribiendo en el cuaderno del Carlitos vos?
- Ea: No, en el mío.
- Ea: Bueno, prestale el cuaderno al Carlitos.
- Martita: Miré, mire cómo leo yo: "la mujer ha tenido como lugar de trabajo..."
- Ea: Se paró, se volvió a prender.
- Ea: Se prendió, se apagó, se apagó, se prendió (risas)
- (se escucha una nena que lee)
- Educadora: ?Qué pasó? no tenemos más que trabajar?
- Ea: Todavía no termino.
- Educadora: Samuel, Samuel ?qué pasa?
- (Alguien silba)
- Educadora: ?Qué pasó?
- Ea: Es que se está por comer el chupetín.
- Educadora: Sí, ya veo, Samuel, mirá, le faltó una letra, mirá, la a, la i, la b, la a, Terminá.
- Educadora: ?Y tu hermana? ?sigue estudiando o no? Las otras chicas, ?van a la escuela? ?Vas a cantar este año en un coro?
- (Se escuchan niños que comentan. No se alcanzan a registrar lo que la joven responde)
- Educadora: Abajo, no me interesa tanto el dibujo, sino lo que dice el contenido, hoja seis, escribí lo que dice adentro. Trata de copiar hasta acá.
- Ea: Permiso seño.
- Ea: Cada, ca-da.
- Educadora: Prestame el lápiz ? en qué quedamos? ?qué letra es esa?
- Ea: La a.
- Educadora: La a, muy bien, en qué quedamos? ?qué letra es esa?
- Ea: mal (de animal).
- Educadora: Cada animal.
- Ea: Ay seño, me duele la mano.
- Educadora: Cada animal tiene... Todavía estamos en la fecha, ya es tiempo que trabajes solo (a uno de los chicos).
- Ea: Seño, mire.
- Educadora: ?Ya está?
- Algunos responden: Sí.
- Educadora: Yo sigo con usted, ?estábamos en?, tiene, ?qué letra es esa?, bien ?y esa?, bien un ?qué letra es esa? bien ?y esa? bien ?cuáles no? esa es la g de gato, la que es así.
- Ea: Ya termine seño.
- (la educadora hace leer a Maria, la señora mayor)
- Educadora: Bueno, esperame un segundo.

- ¿Esa? ¿esa? (va señalando una a una las letras) ah, la r, pero ¿qué sonido tiene?, no tenga vergüenza, no tenga vergüenza, ¿qué sonido tiene? Lugarr (la educadora dice y remarca la r) no, ¿qué letra es esa? (la mujer habla muy bajo)
- Educadora: Lugar. Esa ¿qué letra es?, pero cómo suena, ah. Donde, bien, "cada animal tiene un lugar donde vivir" ¿no?
- Eo: Señorita ya vengo.
- Educadora: ¿Dónde van?
- (Marta sigue deletreando)
- Educadora: Vivir en libertad, bueno.. (se dirige al grupo). Todos terminaron ¿me dijeron si?
- Ea: La Andrea.
- Marta- ¿Eso lo tengo que escribir señorita?
- Educadora: Sí Marta.
- (Al grupo) Les voy a escribir una oración, que ustedes la van a escribir dentro de una oración ¿qué pasa? Hay palabras con y, me van a marcar con color las palabras que se escriben con y, después vamos a tratar de leerlas bueno?
- Eo: Uh!, casi se cae (risas)
- Educadora: Debemos, debemos ¿qué?
- Todos debemos recibir igual parte de salario, salario se refiere a plata.
- Un chico: Ah, ahora sí me gustó, plata.
- Educadora: Por igual trabajo.
- Todos debemos recibir igual salario por igual trabajo. En este caso, quiere decir que si aquel señor que está trabajando allá (señala a través de la ventana), con la máquina, depende de la municipalidad, lo ha mandado que trabaje acá, no va a trabajar gratis. El tiene que cumplir unos días trabajados para recibir después ¿qué?
- Eos: Plata.
- Educadora: El salario, eso significa.
- Eo: ¿Lo escribimos?
- Educadora: Escriben esa frase. ¿Recién estamos por la fecha? (a uno de los chicos)
- Ea: ¿Aquí lo hago?, porque si lo hago aquí no me va a alcanzar.
- Educadora: Sí, si te va a alcanzar. Ocupá todo el renglón, hasta que te alcance y después seguís escribiendo en el otro renglón.
- Yanina: Mami (refiriéndose a Marta) ¿me ha sacado la cartuchera?
- Eo: Señó, pero yo no hice las letras.
- Educadora: Ahí está, bueno, copió primero las palabras. Trabajo, trabajo.
- Eo: Señó, se ha parado ese coso (el grabador).
- Eo: Se apagó y se prendió.
- Eo: Daba güelta viste, el cassette.
- Eo: Y lo que vamos diciendo ¿vamos grabando?
- (respondo con un gesto)
- Eo: ¿Recién se paró?
- Ea: Tía, qué es lo que es, una E o un 7?
- (los niños comentan mientras copian, les preocupa el grabador, que se apaga y se prende- es automático, cuando hay silencio se para).
- Educadora: A esta hoja ya la has copiado.
- Eo: No.
- Educadora: Copiala porque ahí termina, ahí termina, no importa que no hagas el dibujo ¿si? Sino, escribí lo que dice ahí. Es hasta acá, hasta acá.
- Eo: Se ha parado.
- Ea: No, volvió a andar.
- Eo: Se paró y se vuelve a andar.
- Educadora: ¿No lo han tocado no?
- Blanca: No... se me traba la lengua (Risas)
- Educadora: Terminamos de trabajar ¿qué falta?
- Ea: Yo ya terminé.

- Ea: Ahí tenés una ... si querés.
- Educadora: Samuel tu mochila.
- Eo: Señor ¿puedo ir al baño?
- Educadora: Vaya.
- Eo: El Samuel.
- Eo: Ay!! terminé señor (Risas)
- Eo: Mire, mire señorita.
- Educadora: Todos debemos recibir igual salario por igual trabajo. ¿Has almorzado bien hoy?
- Eo: Sí señorita.
- Educadora: Qué pasa Cintia?
- Eo: Venga señorita.
- Educadora: Se sienta acá al lado mío si no trabaja. ¿Qué pasó, lo arreglaste?
- Sí.
- Educadora: Ahora vamos a ver las palabras que tienen v corta en la oración, en la oración, hay alguna otra palabra que tenga v corta?
- Ea: Esa, acá.
- Educadora: Una sola, ponela con color, vamos a trabajar con la familia de esa palabra.
- Eo: ¿Qué tengo que buscar 4 y ponerla acá?
- Educadora: No, copiás trabajo y escribirlo acá. Vamos a trabajar con la familia de la palabra. Samuel, sacá los lápices de colores.
- Ponela más adelante, delante de la mesa, así ponela, cosa que no la toquen que se va a despertar. (A la bebida en el cochecito). Bueno, vamos a trabajar con los lápices de color.
- Ea: Toma, toma, toma. (Risas)
- Educadora: Te pillé justo, Cristian vení para acá ¿vas a trabajar?
- Samuel: Sáquele un cero señor, sáquele un cero (Sáquele por póngale)
- Educadora: No, no le voy a sacar un cero, le voy a mandar una nota a la madre. ¿En qué estábamos?, todavía estamos en la fecha, no ha escrito ni la palabra.
- Eo: Yo qué tengo que hacer?
- Educadora: Ya vamos a ver, vamos Samuel, tomá los lápices de colores. ¿Qué color es?, amarillo ¿qué hacés con estos papeles?, pero ¿qué hacés con estos papeles? ¿los guardás así? ¿porque te gustan?. ¿Quién te lo ha dado?
- Samuel: Se pican y se pegan.
- Educadora: Tenés razón, se pican y se pegan. ¿Has traído tijera y plasticola? Vamos a trabajar con la V, esta letra la vamos, la vas a pintar ¿con qué color la vas a pintar? Ya vamos chicos (a los otros chicos). ¿Con qué color? ¿qué color es este? este, ¿este qué color es? De todos los colores que tenés acá ¿cuál te gusta más, cuál? ¿Cuál es el amarillo? ¿te gusta? bueno, pintá la Y con amarillo.
- Samuel: Y azul para que sea de boca.
- Educadora: Eso, vamos a ser amigos.
- Samuel: Yo soy de boca.
- Educadora: Yo también.
- Blanca: Yo también.
- Samuel: ¿Me trajo las balitas señorita?
- Educadora: Sí, enseguida vamos a jugar a las balitas.
- Eo: A las balitas.
- Educadora: Hasta yo voy a jugar.
- Sra. No, vamos a ir a arreglar allá en la Unión Vecinal.
- Chicas: Nosotros también.
- Sra: Si, ¿me van a acompañar? Vamos caminando.
- Sí, si es cerquita.
- Sra: Vamos.
- ¿A dónde?
- Educadora: Venga para acá.
- Eo: Lo van a llevar a la dirección.

- Educadora: *Siéntese usted ahí, Cristian, sentate acá.*
- Eo: *¿Puedo salir un ratito a jugar?*
- Educadora: *No, bueno ¿terminaste con eso? ¿Terminaron ustedes?*
- Eo: *Sí, yo sí.*
- Educadora: *(a otros) Entonces vamos a trabajar, a trabajar, tenemos una palabra, trabajo, traba- jo, esa palabra, como nosotros, tiene una familia , ustedes tienen una familia? sí, todos tenemos una familia. ¿Por quiénes está compuesta esa familia? Hermanos ¿quién más?, papás, mamás, tíos, los que viven con ustedes, hay niños, sobrinos.. Bueno, en este caso la palabra trabajo tiene una familia, esa familia la vamos a tratar de escribir, yo no tengo mucho lugar acá, pero vamos a tratar de sacar una flechita así. Si yo digo trabajo.*  
*(Los niños dicen trabajo a coro)*
- Eo: *Para qué son las flechitas?*
- Educadora: *Ya te voy a enterar para qué son las flechitas. Trabajo es una palabra grande, vendría a ser el papá, vamos a sacar una palabra chiquita.*
- Eo: *¿Chiquita así?*
- Educadora: *Sí, entonces yo digo. ¿En vez de decir trabajo, cómo podríamos decir?*
- Chicos: *Trabajos, trabajos.*
- Educadora: *De qué otra manera podríamos decir?*
- Eo: *Estudiar, estudiar.*
- Educadora: *¿Trabajoso puede ser? ¿está bien usado? ¿Les parece a ustedes? ¿Cuando no les sale algo en el cuaderno, cuando borran, cuando no quieren escribir? ¡ ay qué trabajoso que está esto! no les gustó... Dijimos trabajar Tra- ba- jar, esa es una integrante de la familia ¿dijimos otra?*
- Eo: *No.*
- Educadora: *Sí, traba- jo- so. ¿Otra más?*
- Ea: *Trabajo.*
- Educadora: *Trabajo ya lo tenés acá. Qué bonito que te quedó, me gustó, ya te hago otras letras allá a la vuelta para que pintes. Trabajo ya está, trabajar, trabajoso, otra más, pensemos, pensemos, pensemos ¿qué hacemos todos nosotros, qué hacemos todos nosotros?*
- Varios: *Trabajo, escribimos, trabajando, trabajamos.*
- Educadora: *Tra- ba- ja- mos, ah. Pobrecita la nena que llora. ¿Vamos a sacar otra más?, vamos..*  
*(a Cristian) Y si te vas afuera te quedás a trabajar conmigo y van a ser las siete, ocho de la tarde y vas a estar conmigo, trabajando acá..*
- Y si no pongale un cero y y ...
- Educadora: *Me prestás atención.*
- Eo: *Seño, él no sabe escribir en esas cosas.*
- Educadora: *Sí lo sabe, si yo lo he visto que ha copiado. No tiene ganas de trabajar, pero se va a quedar.*
- Educadora: *El señor que trabaja, el señor que trabaja*
- Eo: *José, José, José.*
- Eo: *Es mi tío, por eso yo le digo, Jo- sé.*
- Educadora: *¿Quién es José?*
- Eo: *Es mi tío, clavó esos clavos.*
- Educadora: *No, pero .... ¿Qué tengo que hacer?, una flecha para acá, una flecha así, una flecha así.*
- Eo: *Eh, le voy a decir a la señorita Cristian.*
- Educadora: *No al nombre de la persona que estaba trabajando, sino cómo se le puede decir a José cuando estaba colocando los clavos, qué estaba haciendo?*
- Eo: *Trabajando.*
- Educadora: *Sí, pero cómo es él, qué oficio hace, qué acción?*
- Eo: *Clavar clavos, ayudar, ayudando.*
- Educadora: *¿Señorita nos puede ayudar? ¿como era la palabra que quería decir usted?*
- Blanca: *Trabajador.*

- Educadora: Trabajador quería decir, eso no lo hemos puesto ahí, la vamos a agregar, yo la agrego arriba. Ahora voy a tener que ponerla ahí.
- Eo: Señorita mire ya terminé acá.
- Eo: Señora le has dicho Yani?
- Yani: Señorita.
- Eo: Que ¿trabajador tenemos que escribir?
- Eo: Oh, ¿cómo no lo ha puesto ahí?
- Educadora: Y si no has escrito nada todavía.
- Eo: Trabajador, sí.
- Educadora: Trabajador.
- Sí niño.
- Educadora: Samuel, Cristian. Acá Marta, esto va así, permítame el lápiz ¿sí?, en manuscrita es así, zoológico, todo junto, claro esa también va lo mismo.
- Eo: Cómo se hacía lo de...
- Educadora: Trabajo, trabajador.
  
- XX: Número cinco, número cinco
- Educadora: Samuel, Samuel, vamos, vamos a trabajar, yo te he escrito la palabra acá, trabajo, ahora te toca a vos pintarla ¿guardaste los lápices?, si no te vas a ir todavía.
- Eo: Señorita, qué más tengo que hacer acá?
- Ea: Señó, así se escribe trabajador?
- Educadora: Para, está mal, esta es la b alta, la b alta es así ¿sí?, así como la l, así, esa letra que has escrito ahí es así, así que bajala y volvela a realizar.
- Eo: Un sacapuntas?
- Eo: Oh, mire así.
- Eo: Borro todo.
- Educadora: Marta esta va separado ¿sabe?, yo cuando le traze esta línea así, es que va separada la palabra, así .  
¿Has traído lápices de colores, goma? Tenés lápices de colores en casa?, y ¿qué pasó que no los traes?  
Qué letra es esa?, allá nadie te va a decir qué letra es esa, qué letra es esa? (Risas)  
Vos hacé lo que tenés que hacer.  
(a Cristian) ¿qué letra es esa? ¿ qué letra es esa? la r, esta ¿qué letra es?, la a (a Cristian)  
Te las hago así para que la pintés después, esa? La b ¿terminamos?  
¿Qué letra es esa? la j ¿qué letra esa, esa? la o, la o ¿qué letra es esa? la t y ¿esta qué letra es? la r ¿esta qué letra es?, la b alta, tra- ba. No, esa es la t minúscula, esa la r ¿qué letra es, la a esta?, la b alta, ¿esa? ¿qué letra es esa?, no, no es como adivinando, te acabo de decir, no tenés ganas de trabajar.
- Cristian: Sí, pero no me acuerdo.
- Educadora: ¿No tenés ganas de trabajar?
- Cristian: Sí, pero no me acuerdo de las letras.
- Educadora: Si no tenés ganas de trabajar cerramos el cuaderno y nos retiramos. ¿Sí? ¿Cristian qué vas a hacer, me vas a prestar atención? La próxima vez cerramos el cuaderno y nos retiramos. No estoy jugando. ¿Qué letra es esa?, la j, esa es la j ¿esa? la o ¿qué letra es esa? La b alta. Esa es la j ¿esa?
- Cristian: La o.
- Educadora: ¿Qué letra es esa? Vamos a pintarlas.
- Eo: Señorita ya las pinté.
- Eo: ¿Querés que te preste la cartuchera del Carlitos mami? (a Marta)
- Educadora: Trabajo, bien ¿el ganchito que estaba acá? ¿por qué se lo sacaste? bueno, vamos que te lo explico.  
Samuel salí un ratito a jugar.
- Eo: Señó, yo ya terminé, voy a ir con el Samuel.  
(La bebida llora)

- Educadora: Chicas, ya les doy lugar.

*Este esquema se llama los componentes de la comunicación. Los componentes de la comunicación.*

- Ea: Señor, borre eso de abajo que me equivoco.

- Educadora: Vos me tenés que entender el tema. Si yo te digo cuando me fui a pasear, no me vas a entender porque estoy hablando otro tema, entonces, en este caso ¿quién sería el receptor?, serías vos, vos estás recibiendo el mensaje que yo te estoy dando de una comunicación, de un cierto tema. El receptor serías vos. Yo sería la emisora, te mando un mensaje, te doy un mensaje y el mensaje es la comunicación sobre el tema que se trate. Quedamos con que el emisor sería yo, que emite un mensaje, el receptor serías vos que lo recibes y el mensaje, el tema. Para que haya una buena comunicación tiene que haber un buen mensaje, entendible, eso es todo, hay otros componentes más, pero los vemos después.

*De acuerdo a este diálogo que tenemos acá, es de un muchacho con otro, dice: "Sabés Leno que cada vez que mi papá ve los deberes no puedo dormir en toda la noche".*

*Se refieren, están entablando una conversación ¿de qué?, de la escuela, en este caso ¿quién habla?, el emisor ¿qué dice el emisor? ¿de qué se trata? de la escuela y ¿quién sería el receptor?, el otro chico ¿qué se llama?, Leno, es decir, el que escucha. Vos acá vas a tener que poner quién habla, ponele ahí, ponele un nombre cualquiera ¿qué dice? sobre lo que se trata y ¿quién escucha?, Leno.*

*Tendrás que completar. Te presto una hoja para que copies (La bebida lloriquea)*

*Cuál era la palabra que me decías que borrara?*

- Ea: Esa de abajo, porque me equivoco.

- Educadora: Ya borré.

- Ea: Uh! pero borró esa que no tenía que borrar.

*(La nena llora)*

- Eo: Señor, mire y esa también tengo que pintar.

- Educadora: Sí, todas tenés que pintar.

- Eo: Ya terminé mire.

- Eo ¿Todas?

- Eo: Yo sí.

- Educadora: ¿Y vos?

- Eo: Yo sí.

- Ea: Estoy cansada.

- XX: Enseguida porque mi comadre...

- Educadora: Te hago una pregunta Cintia, cómo estudiás vos, ¿de memoria, escribís, explicás estudiás? ¿cómo vas a dar una lección, explicandomela?, ¿de memoria? ¿cómo?

*(La bebida llora, llora con más fuerza)*

*(la educadora le da explicaciones a alguien que no alcanzo a registrar)*

- Educadora: Texto informativo, informando, dando a conocer un dato que vos necesitás. Esas son las características de un texto informativo, acá tenés un texto informativo, leelo...

- Eo: ¿El viernes no vamos a tener clase señorita, es feriado de qué?

- Educadora: Es paro nacional.

- Eo: Mire señorita, no me quiere dar el trompo. Samuel me lo ha quitado.

- Educadora: Samuel.

*Emisor, mensaje y receptor.*

*Samuel, Samuel.*

- Rosa: ¿Cómo está señorita la nena?

- Educadora: Bien gracias a Dios, bien, un poco resfriada pero ella ni se ha resfriado.

*(La bebida llora, los niños juegan)*

- Eo: Señor mire Samuel.

*(cada vez, la hijita de Alejandra llora más fuerte)*

*(Unos ven las fotos de la educadora)*

- Yani: Mami la cartuchera.

- Ea: Samuel no seas así.

- Ea. Se ve joven.

*(Hay varias conversaciones a la vez)*

*- Educadora: De acuerdo a los dibujos tenés que irlos completando. Emisor, receptor, mensaje.*

.....

*(La bebita llora)*

*Eo: La señorita dice que ya terminamos.*

*(Saludan y se retiran)*

**Unidad Educativa N° 84**

**Subgrupo "C"**

**Fecha del Registro: 06/07/01**

**Educadora: MV**

**Observa, registra y degraba: Blanca Benítez**

*(Al momento de empezar la grabación, la educadora había dividido en tres partes los dos pizarrones que hay en el salón y había distribuido tareas, indicando: para los de 1° y 2°; para los de 3° y 4° y para los de 5° y 6°. Los chicos, ubicados en los mesones copiaban las tareas. Los niños y jóvenes fueron puntuales en llegar, igual que la educadora. El encuentro comenzo a las 14 hs.)*

- Brenda: Joni, Joni.

- Ea: Señor, eso es para mí.

- Educadora: No.

- Ea: La i, la i.

- Ea: Eh, el cassette. ¿Está grabando?

-- Eo: No está grabando.

- Eo: Sí, si está grabando, mirá.

- Brenda: Dejen de mover, se puede caer.

- Eo: ¿Está grabando?

- Blanca: Sí.

- Eo: Hablá.

- Eo: No.

- Eo: Un tomate... - Un caramelo.

.....

- Eo: Ya terminé yo.

- Educadora: Este que está haciendo ¿es el trabajo final?

Blanca- Sí.

- Eo: 1-2-3-4... y 6.

- Ea: señor, eso es lo mismo que estaba en el cuaderno.

- Eo: 6.

- Ea: No va el 5.

- Eo: Señorita, mire señorita (Respecto a una tarea)

- Eo: Brenda correte un cachito.

.....

*(nos disponemos a tomar unas fotos, a algunos chicos les entusiasma la idea, otros no muestran interés al respecto)*

- Brenda: Así.

Blanca- Ponete allá.

Rosalía- Señor ¿cómo hay que hacer?

- Eo: Al flaco, al flaco saquele.

- Educadora: ¿No querés salir?

- Ea: Sí, sí, sí.

- Ea: Nooo.

- Ea: Señorita cómo tengo que hacer ahí.

- Eo: Señor mire.

- Pamela: Callate.

- Blanca: Pancho.

- Ariel: No me diga Pancho.

- Blanca: Ariel.

- Ariel: No tampoco.

- Blanca: Muchacho, quiere o no quiere salir (en la foto)

- Ariel: No.

- Eo: Yo quiero salir.
- Blanca: ¿Está seguro?
- Educadora: y bueno saca una así y salen ellos dos que no han salido.
- Eo: Vos Pamela mirá para allá.
- Blanca: A ver Pamela.
- (Risas)
- Blanca: Después sacamos otra si llegan otros y podemos salir todos afuera.
- ...
- Ea: Y cuándo va a poner pa' que hable?
- Blanca: Enseguida.
- Ea: ¿Enseguida?
- Ea: ¿Me prestás una goma?
- Rosalía: ¿Y ahora qué va? (respecto de la serie numérica)
- Educadora: ¿Qué sigue después del 99? 100 ¿y después del 100?
- Rosalía: 120.
- Educadora: 101.
- Rosalía: 101.
- Educadora:  $4 + 4$ ? 4 le agrego 4 más igual a...
- Brenda: Cuando estaba en la copa de leche la vi en el auto Blanca, se fue para allá.
- Educadora: - 4 le agrego 4 más, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ocho.
- Ea: El ocho.
- Ea: 79.
- Educadora: ¿Qué está antes del 79? 78.
- Rosalía: 77.
- Educadora: ¿Y después? 79, 80.
- ...
- Educadora: 9 le agrego 2 ¿cuánto es? 9 - 10 - 11.
- Ea: No vino la Pamela seño.
- Eo: Terminé seño ¿está bien?...callate vos.
- Educadora: No le pegués.
- Pamela: El también me pegó.
- Ariel: No le pego.
- Eo: Señorita ¿puedo salir ahora?
- Educadora: ¿Terminaste?
- Ariel: Sí.
- Educadora: ¿Y vos?
- Ea: ¿Me prestás la goma?
- Pamela: Dejame esa plasticola ahí, dale.
- Educadora: ¿Y esos dibujitos?
- Ea: No señorita, otra vez no.
- Brenda... ¿Me prestás la goma?
- Eo: Eh qué mucho que tenis vos.
- Eo: ¿Eso es para nosotros seño?
- Brenda: ¿Me prestás una goma?
- XX: 1-2-3-4-5-6-7-8.
- Educadora: 9-10-11.
- Eo: Un 2, un 8.
- .....
- 1-2-3-4-5-6-7-8-9.
- Educadora: 9-10-11 en el cuadrito.
- Ea: El 11, cómo es 11?
- Eo: ¿Qué tengo que hacer ahí?
- Educadora: No, no, vos terminá lo tuyo.

- XX: 1-2-4-5-6-7-8.
- XX: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16.
- Ea: ¿A donde, cómo hay que hacer?
- Eo: Al revés seño.
- Ea: ¿Al revés tiene que ir?
- Eo: ¿Así seño?
- Ea: Está mal.
- Ea: Seño se me salió una letra.
- Educadora: ¿terminaste?
- Ea: Joni, Joni, cómo cantás?
- Ea: 8 y 8?
- Educadora: 8 y 8, 16.
- (Alguien canta)
- Eo: Seño mi cuaderno.
- (la educadora revisa cuadernos)
- Eo: ¿Y mi cuaderno?
- Ea: Callate.
- XX: Tenemos el recreo seño.
- Educadora: No, todavía no.
- XX: ¿Qué lo que está haciendo?
- ...
- Educadora: ¿Esto ya está?
- Blanca: ¿Favio o Flavio te llamás vos? ¿Te dicen Favio pero te llamás Flavio, te llamás o te dicen?
- Educadora: ¿Puedo borra acá?
- Ea: No...
- Ea: Yo tengo un cuaderno nuevo.
- Educadora: Brenda, Brenda, no...
- (Risas)
- XX: Atrás tuyo...
- Eo: ¿Ese es mi cuaderno?
- ...
- Eo: ¿Tenés lo mismo?
- Educadora: ¿Vamos a trabajar?
- Eo: ¿Quién quiere este cuaderno?, quién quiere este cuaderno, quién lo quiere?
- Educadora: Beba, Beba.
- Eo: Andá comprá si querés cuaderno; Miren.
- Ea: 1-2-3...
- Eo: Este es el cuaderno que terminé.
- XX: ¿Quién se lo ha hecho?
- Ea: 1-2-3-4-5-6-8, el 8 y después el... qué fácil.
- Eo: El 14 ponimos el 14.
- Eo: ¿A ver cuántos 10 te has sacado vos?, mirá a mí.
- Joni: : No escribe. Mirá...
- Ea: Si escribió Joni.
- (Risas)
- Ea: Salí vos pará... Joni.
- Ea: Ahí están macaniando los tres.
- Eo: Y vos también.
- Educadora: ¿Has terminado?
- ...
- Educadora: Dejá este espacio y empezá ahí.
- Ea: Seño, seño, venga a ver.
- ...

- Educadora: *¿Por qué no vino tu hermano Beba?*
- Beba: *No, se ha ido con mi papá.*
- Educadora: *¿A trabajar?*
- Ea: *a dónde yo lo vi ayer en la copa de leche...*
- Ea: *El que le haga algo a ... lo voy hacer recagar y ... le voy a pegar una piña...*
- Ea: *No le hice nada.*
- Ea: *Seño.*
- Ea: *Y vos mirá y vos.*
- Educadora: *Acá tenés para vos... vamos a ver fracciones.*
- Beba: *Seño, seño... no, es que me ha quitado la mochila.*
- Ea: *Y me ha rayoneado...*
- Educadora: *Le vamos a llamar numerador.*
- Ea: *Seño, seño ¿qué número es este?*
- Ea: *La a?*
- Blanca: *Es una n, porque dice cuanto.*
- Educadora: *Y el de abajo denominador.*
- ...
- Educadora: *Y esta rayita, raya de fracción.*
- (Risas)
- Ea: *¿Esto es para vos...?*
- Educadora: *No Beba, se sientan y...*
- Ea: *Que le dé la mochila.*
- Ea: *Ella le ha quitado la mochila a él y él le ha quitado el coso.*
- Educadora: *Vos dale la mochila para que te dé la cartuchera. Dale la mochila.*
- Ea: *Es de la Beba, está llorando.*
- Educadora: *¿Qué te falta ahora Beba?*
- Ea: *Está llorando porque le ha tirado la mochila.*
- Educadora: *¿Se puede borrar?*
- XX: *Pi-pi-pi-pi-pi.*
- Educadora: *Ya está, ya te devolvió la cartuchera.*
- Ea: *Señorita, señorita.*
- Educadora: *¿Te falta alguna cosa?. ¿Le has quitado alguna cosa?*
- XX: *No.*
- Ea: *Ella le ha abierto la mochila.*
- Ea: *No me metan en lío, que va a venir el padre y me va a retar a mí.*
- Educadora: *A ver, vení.*
- Ea: *1-2-3-4-5, 1-2-3-4-5.*
- Ea: *¿Señorita me puede decir qué dice allá?*
- ...
- Ea: *No le puedo sacar la goma a mi hermana...le saco la lapicera, mi hermana.*
- Ea: *¿De quién es esto?*
- Ea: *Mío.*
- Ea: *¿De quién es esto?, de quién es este lápiz amarillo?*
- Educadora: *Pinten los botones.*
- Ea: *Y las banderas.*
- Eo: *Sáquele cuando está llorando (dirigiéndose a mí).*
- Ea: *¿De qué color puedo pintar?*
- Ea: *1-2-3-4-5-6, 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15.*
- Eo: *han sacado fotos (alguien que llega)*
- Eo: *A mí saqueme una foto.*
- Blanca: *Vamos a sacar otra foto.*
- Ea: *Cuándo va a salir la foto?*
- Blanca *Cuando yo venga las, traigo, voy a venir el lunes de la vuelta de las vacaciones....*

- Ea: Bueno.
- Ea: 1-2-3-4-5.
- Ea: Salió mal, salió mal ¿viste? (Risas)  
(alguién llora)
- Ea: Va a venir mi papá con el cinto y te va hacer cagar.
- Eo: Ahí saquele.
- Ea: Préstame un lápiz verde.
- Ea: Yo ya terminé.
- Señor, ¿la bandera de qué color es?
- Educadora: ¿Qué color tiene la bandera? Blanca en el medio y celeste.
- Ea: Los bastones ¿no los pinto?
- Educadora: Sí.
- Ea: Algunos son de todos colores.
- Ea: 1-2-3.
- Ea: Yo ya terminé más primero que ustedes. Ustedes estaban peleando.
- Jesús: Señorita, señorita ¿hoy vamos a tener vacaciones?
- ...
- Jesús: Señorita ¿ hoy he ido a la calle ocho, a la escuela de allá...
- Educadora: ¿En el medio qué color va?
- Jesús: Señorita y todos me preguntaban del Trucho.
- Educadora: ¿Quién es el Trucho?
- Jesús- El Martín.
- Educadora: Ah, el Martín.
- Jesús- Y todos le dicen Trucho.
- Educadora: ¿Y por qué le dicen así?
- Jesús- Ah qué sé yo...
- Ea: Mirá, mirá como le he hecho.
- Educadora: ¿Ya han terminado? ¿borro?
- Jesús: Estaba el ... todos, el vampiro no fue más a la escuela.
- Pamela: La está gastando.
- Ea: ¿A qué?
- Pamela: A la lapicera.
- Ea: ¿Los botones uno de cada color?
- Educadora: De cualquier color, celeste, rojo.
- Ea: Señor, señor, ahora hago...
- Pamela: Esa lapicera es mía.
- Ea: ¿Mi cartuchera?
- Educadora: ¿De este lado ya está para borrar? ¿Pancho ya terminaste?
- ...
- Educadora: Representaciones gráficas. ¿Te acuerdas cómo representamos gráficamente Jesús?
- Jesús- No me acuerdo...
- Educadora: En vez de hacer la barra de chocolate podemos hacer una manzana.
- Jesús: Sí, sí me acuerdo de eso.
- Educadora: Y la manzana la vamos a dividir en dos partes, peor nos vamos a comer una.
- Jesús: Sí, no me explique señor, deme usted un montón de esas cosas y yo le hago, sí ya sé.
- Educadora: ¿Y cómo me dijiste que no te acordás?
- Jesús: Es que no me acordaba, pero ya me acuerdo.
- ...
- Eo: Lapicera.
- Ea: Si no te está diciendo a vos, por qué te metiste?

- Ea: Listo seño.
- Educadora: Pancho quiero ver el cuaderno.
- Ea: No lo tirés.
- Ea: Seño dígame que me lo preste.
- Educadora: ¿Pancho has terminado?
- Pancho: No señorita.
- Ea: Dame.
- Educadora: Yo te voy a terminar las cuentas.
- (Comentarios)
- Educadora: ¿Terminaste ya?. Muy bien.
- (Canto)
- Ea: Señorita yo ya he terminado.
- Educadora: A ver, traeme el cuaderno, a ver qué has hecho. El que ha terminado del primer grupo, si han terminado pueden salir.
- Pancho: Señorita la enana me ha quitado el cuaderno y no me lo quiere dar.
- Pamela: Son mentiras.
- Pancho: Señorita, señorita me ha quitado el cuaderno.
- Educadora: ¿Por qué están molestando y no hacen nada?
- Pancho: Me ha quitado el cuaderno.
- Pamela: Son mentiras, no lo tengo.
- Pancho: Seño no me lo quiere dar.
- Educadora: De quién es esta goma, los que han terminado pueden salir. Los que están corregidos pueden salir.
- ...
- Ea: Yo tampoco, mire.
- Jesús: Qué lo que puedo hacer señorita?, yo voy a hacer así, como me salga.
- Ea: Joni Tolengo...
- Pamela: Dejá eso ahí vos, todo.
- Ea: No te quiso prestar la regla.
- ...
- Ea: Pillada, pillada.
- David: Hola seño. (Llega David – gordo)
- Jesús: Vamos, vamos ¿tenis plata? ¿cuánto?
- Ariel: 5\$.
- Ea: Señorita yo voy a salir al recreo.
- Ea: Seño mire, no me quiere dar.
- Educadora: Chicos, no tiren las cosas ¿por qué tiran las cosas?
- ...
- Educadora: Toma Pamela. Se van afuera. David ¿por qué has venido temprano?
- David: Porque he venido a ayudar a mi amigo Quechu (Jesús).
- Jesús: ¿Te acordás cuando pillamos la víbora?, cancheros los tiempos de antes.
- (Chicos juegan a la pillada)
- David: Seño esto no nos ha dado a nosotros.
- Jesús: Esto me lo han dado el año pasado.
- Educadora: Ayer te lo he dado David ¿no te acordás?
- David: No, pero esto mire.
- Educadora: Ah, habrás faltado ese día porque...
- David: Ayer no he faltado.
- Jesús: Ayer me han dado eso.
- Educadora: Me parece que ha sido ese día que faltaste, si lo hemos trabajado.
- (Chicos juegan)
- Ea: ¿Te devolvió la revista?
- Ea: Mentira, no la devolvió.

- Jesús: Gordo vos me debís una revista.  
- David: Si dos hojas no más son.  
- Jesús: Y bueno, a cuánto te la vendió el bonilla? Bueno, me debés 0.40 centavos.

(algunos chicos juegan)  
- Educadora: Acá no pelean, Pancho, David por que no venís en el horario tuyo, todavía falta un montón.  
- David: Me voy a ir a las cinco yo, por eso he venido a esta hora.  
- Educadora: No, pero es que no, a las cuatro, a las cuatro es la hora.  
- Eo: ¿Qué hora es?  
- Eo: Son las tres.

- Educadora: A las cuatro.  
- David: A las cinco. Me voy a cambiar de horario seno.  
- Educadora: No.  
- David: Sí, si seno, sí.

- Educadora: No, tu mamá no quiere.  
- David: Mi mamá no manda acá, munda usted.  
- Educadora: Sabés por que no quiero cambiarlos de horario, porque se van a juntar los dos amigos.  
- David: Yo con Jesús.

- Educadora: Todo el tiempo junto.  
- Eo: Ayer el Maxi la había hecho recagar, perdon, a la Rosalia.  
- Eo: ¿Por que?  
- Eo: Porque le tiró la pelota a Doña Mabel y le pegó una cachetada por la cabeza, ahí no más cuando salieron empezaron a tirar piedras.

- Eo: ¿Quién?  
(Los chicos siguen jugando a la pillada)  
- Jesús: Maxi se llama el hermano.  
- Eo: De quién es ese...

- Educadora: David anda y volvé en el horario que te toca.  
...  
- Educadora: ¿No lo has visto al ... Castro?  
- David: Ah?  
- Educadora: ¿No lo has visto al ... Castro?

- David: No.  
- Eo: ¿Acá?  
- Educadora: Acá.  
- Eo: Señor, yo voy a leer, mate, matemática.  
- Eo: Señor, que dice ahí.  
- Educadora: ¿Terminaste? Dice escribe de 1 en 1 del 200 al 220.

- Eo: 200, que sigue, 201-202-203-204-220.  
- Educadora: Puedo borrar esta parte.  
(Silbidos, cantos)

- Educadora: Y la Beba.  
- Eo: Esta llorando porque el padre se ha ido.  
- Educadora: Vengan adentro ya va a venir, vengan adentro, quieren que recorremos palabras?

- Eo: Sí, sí, palabras.  
- XX: Palabras con a, con a.

- Educadora: Pancho te vas a caer (a Pancho que se ha subido al techo y por la abertura que hay en el, intenta ingresar desde arriba). No te vas a subir ahí.  
- Jesús: ¿quedate ahí que me tapás el sol.  
- Jesús: ¿quedate ahí que me tapás el sol.  
- Educadora: Pancho bajate.  
- Jesús: ¿quedate ahí un ratito. No te salgas Olivia.

- Ea: *¿Qué vamos a hacer?*
- Educadora: *Ahora vamos a recortar palabras que empiezan como: papá.*
- XX: *Papa.*
- XX: *Con a, la a.*
- Educadora: *Como papá, con la pa.*
- Ea: *Saco las letras seño.*
- Ea: *Ya sé cómo es.*
- Educadora: *Como papá. Entonces recorto y pego palabras... (mientras escribe en el pizarrón)*
- Ea: *Acá tengo una seño.*
- Educadora: *Bueno, recortá, ya te doy tijerita.*
- Ea: *Tengo una seño.*
- Ea: *¿Así seño?*
- Educadora: *Palabras que empiecen ... con ... (Mientras escribe)*
- Ea: *¿Así seño?*
- Educadora: *Muy bien.*
- Jesús: *Terminé seño.*
- Educadora: *Muy bien.*
- Ea: *Seño mire.*
- Educadora: *Tambien. Beba sentate ahí.... Dame el cuaderno...*
- Eo: *La llorona.*
- Pamela: *No, al lado mío no quiero a nadie yo.*
- Educadora: *Beba dame.*
- (Canto)
- Brenda: *Beba se fue.*
- Educadora: *¿Qué te pasa ahora?*
- ...
- Educadora: *Si sabes como es. No se peguen.*
- ...
- Eo: *Ya tengo...*
- Ea: *No tengo más.*
- Ea: *Hay Jesús.*
- Ea: *Mire ¿así, esa?*
- Jesús: *Seño, dele deme más.*
- Educadora: *¿Has traído tijera?*
- Jesús: *Qué hora es seño?*
- Educadora: *Tres y media, tres y veinticinco.*
- Jesús: *Oh me voy, tengo que empezar a trabajar.*
- Educadora: *Qué casualidad que justo tenés que empezar a trabajar.*
- Jesús: *Y bueno seño, media vez que voy a empezar a trabajar.*
- Ea: *Seño, yo no tengo más palabras con...*
- Ea: *¿Mañana no hay clase?*
- Educadora: *Quedate, si falta un ratito, mirá que hora que es, no te vas a quedar? Has venido re- tarde y te vas.*
- Jesús: *Es que usted no me da más.*
- Educadora: *Y bueno quedate, no sabía que habías terminado.*
- Jesús: *Es que usted no me dio.*
- Ea: *Seño, no tiene más revistas?*
- Educadora: *No, más no tengo... Ya te doy tijerita.*
- Ea: *Recorto seño.*
- Brenda: *Dice la Beba que le dé la cartuchera que se va.*
- Educadora: *No, no le den las cosas, que venga, no es hora de irse.*
- Eo: *Si decile que se va.*
- Ea: *Va a venir el padre.*

- Jesús: Decile que se vaya.
- Ea: Beba dice el este que te vas.
- Jesús ¿quién dice que se vaya?
- Educadora: Acá hay una. Borrá Jesús de ese lado.
- Jesús- Adonde está el borrador?
- Educadora: Ahí, por ahí.
- Jesús- Esto no tiene nada de borrador, es una tablita.  
(Niños comentan sobre palabras)
- Eo: Señó, recorto esta?, pero es muy grande.
- Educadora: No importa.
- Ea: ¿Lo corto así?
- Ea: Señó, se me ha perdido una.
- Ea: Señó.
- Ea: A ver, así.
- Ea: Esta mirá.
- Ea: ¿Esta puede ser?, o¿ es muy chiquita?
- Educadora: ¿Cuál?, esta si puede ser.
- ...
- Educadora: Había otro borrador, no sé quién lo llevó.
- Ea: La Rosalía.
- Ea: Salí...
- Educadora: Debajo poné Jesús – Fracciones equivalentes.
- ...
- Ea: Beba.
- Eo: Ya está señó.
- Educadora: Cuando terminás eso... Pancho terminá que te quiero corregir antes de que te vas, Pancho terminá.
- (Silbidos)
- Educadora: Fracciones equivalentes, Jesús te acordás cómo eran las fracciones equivalentes?
- Jesús: No.
- Educadora: Por ejemplo, si tenemos  $1/5$  ¿qué tenemos que hacer para sacar otra fracción equivalente, qué tenemos que hacer?, tenemos que multiplicar el numerador y el denominador por un mismo número. Por ejemplo, ¿por qué número puede ser?, ¿por 3 te parece?  $1 \times 3=3$ ,  $5 \times 3=15$ . Podemos seguir sacando varias fracciones equivalentes por ejemplo 2,  $2 \times 3=6$ ,  $15 \times 2= 30$ , así sacamos las fracciones equivalentes, ¿te acordás?
- Jesús- No...
- (Silbidos)
- Educadora: Hacemos así.
- ...
- Educadora: Vení Beba a repasar.
- Ea: Ahí tenemos otra señó.
- Ea: Eso hay que copiarlo?
- Jesús: ¿Cómo se llama tu hermana negro?
- ...
- Eo: Maxi, Mauricio. He visto el campeonato que juega la Argentina. No van a jugar porque es el miércoles y han avisado tarde.
- (Silbidos)
- Eo: No van a jugar.
- ...
- Ea: ¿Eso también puede ser?
- (Canto)
- Eo: Señó, ya no tengo más palabras.

- Educadora: *Buscá.*
- (Canto, risas)
- Jesús: *Beba. No seas burlesco Olivia, como le dicen... Olivia, Olivia...*
- Eo: *Eh Beba, Beba, Beba.*
- Eo: *A ver, cantale ese...*
- Ea: *Acá hay más palabras mire.*
- ...
- Ea: *Mirá aquella, mirá.*
- Ea: *Acá hay otra mire.*
- Educadora: *Que no se te pierdan para que las pegués. Ahí.*
- (Canto, sonidos)
- Ariel: *Todavía no termino señorita, mire.*
- Eo: *¡Eh!*
- Educadora: *Sentate vos querés hacerle el trabajo a los más chicos, dale.*
- (Silbidos)
- Brenda: *Ya corté todo seño.*
- (Risas, sonidos, comentarios)
- Eo: *Eh Beba.*
- Ea: *¿Esta también puede ser?*
- Educadora: *¡A ver?, sí.*
- Jesús: *¿Y la Olivia che?*
- Ea: *Acá tengo otra señorita, tengo todas.*
- Educadora: *Primero copió aquello.*
- Eo: *Ah.*
- Educadora: *Recortá palabras...*
- ...
- Educadora: *¿Dónde está la plasticola?*
- Ea: *seño hago los deberes.*
- Eo: *Yo también voy a recortar y...*
- Jesús: *Señorita venga.*
- ...
- Jesús: *La Olivia se quiere tirar un eruto (Risas) eso no es ¿? Lo hi dicho...*
- Blanca: *¿Quién es la Olivia?...¿Ariel, Pancho, Olivia, si todo eso se llama?*
- Jesús: *Olivia le han puesto porque es muy gordo.*
- Pamela: *¿Muy gordo dice?*
- Ea: *Y vos que te...*
- Jesús: *Y Pancho por la Rosalía, porque es la Pancha.*
- Blanca: *Vos sos hermano de quién Ariel?*
- Ariel: *De nadie.*
- Blanca: *De acá ninguno, y vos Jesús tenés hermanos acá?*
- Jesús: *Sí.*
- Blanca: *El Martín, el Martín viene acá. El Martín es el chico que estaba ayer acá y que se fue?. Es el chico que vivía antes en el Cerrillo?*
- Educadora: *El Martín ayer no vino a clase. Ha venido pero justo ese día que usted no vino.*
- Jesús: *Es más vivo mi hermano, mi hermano es uno que tiene la cara de dormilón igual que yo.*
- Ea: *Ya se va a para (El grabador)*
- Ea: *Se para y sigue andando (Risas)*
- Educadora: *Me parece que se han tomado las vacaciones antes de tiempo varios, varias personitas.*
- Eo: *Chau señorita.*
- ...
- Jesús: *Y seño no nos va a regalar nada para el día de la dulzura?*

- Eo: *Qué nos va a regalar si no tiene ni plata ahí.*

*(Risas)*

- Eo: *Trabaja y no le paga.*

- Eo: *Bueno trabaja gratis.*

- Educadora: *Voy a tomar asistencia. Flavio Gonzalez, ausente. Roque ausente.*

*Pamela, la Pamela no vino. Oscar. Favio Tejada. Cristina García. María Eva.*

*(Cantos, comentarios)*

...

- Blanca: *Me prestás porque quiero ver los chicos que son hermanos, no puedo aprender, te molesta que lo copie.*

- Educadora: *Mañana es sábado, tampoco.*

- Eo: *Señorita, mañana me quiere dar clase.*

- Jesús: *Enana a quién vas a invitar al cumpleaños?*

...

- Blanca- *Cuántos años vas a cumplir?*

- Pamela- *15.*

- Jesús- *No se va a crecer más (Risas)*

- Ariel- *Se va a quedar así la enanita.*

- Jesús- *Sabés qué le tendrían que haber echado abono en los pieses pa' que crezca.... Hace poquito peso, hace más peso un cuaderno que la Olivia.*

...

- Jesús- *Señorita qué número está ahí abajo.*

- Ea: *Seño, seño, digale que me dé el lápiz.*

- Jesús: *Listo, me voy ahora.*

- Educadora: *¿Terminaste?*

...

*(Niños discuten por lápiz)*

- Ea: *¿Seño podemos ir?*

- Eo: *¿Tengo que copiar eso?*

...

- Ea: *Saqueme una foto.*

*(Comentarios que no se pueden registrar. Los chicos quieren hablarle al grabador y escucharse. Juegan a grabar y escucharse, mandan mensajes, cantan. El encuentro se da por terminado. Mientras un grupo saluda y se va, el otro comienza a llegar).*

**Unidad Educativa N° 84 – Pocito**

**Subgrupo "D"**

**Fecha del Registro: 06/07/01**

**Educadora: Mabel Veragua**

**Observa, registra y degraba: Blanca Bénéitez**

Mientras los chicos del 1° turno se van, los del 2° turno llegan. Conversan entre ellos y con la educadora quién permanece en el salón mirando algunos tareas. Saluda y mantiene breves diálogos tanto con los que se están yendo como con los que van llegando. Son las 16 hs. algunos chicos se ubican alrededor de la mesa. Uno quiere copiar una de las tareas del grupo anterior que está en uno de los pizarrones.

- .....
- Eo: *¿Va 200? ¿Y ahí no?*
  - XX: *No.*
  - Laura: *Hola seño. ¡Oh, si me olvidé las cosas del mate!*
  - Educadora: *¡Y yo que te estaba esperando!*
  - Rosalía: *¡Carne! ¿quién quiere carne? (al momento de ingresar al salón)*
  - Eo: *¿Carne?*
  - Rosalía: *¡Andá pedile! ¡dale!*
  - Eo: *¡Me muerdo!*
  - Rosalía: *¡Esos reparten en las casas! (se refiere a una camioneta del municipio que anda repartiendo bolsas con carne) ¡Carne de asado! ¡de todo!*
- .....
- David: *¿O no? Es la carne muerta porque ya lo han matado al animal que le han sacado la carne ¿o no?, por eso se dice carne muerta. Carne de vacuno o carne de yegua.*
  - Educadora: *O carne de caballo (Risas)*
  - David: *Porque la carne de caballo es negra y la carne de vacuno es colorada. (un chico canta: 'bomba, para bailar esto es una bomba..')*
  - Eo: *Señorita ¿qué más?*
  - Ea: *Matemática ya puso.*
  - David: *¿Todo ese pizarrón entero es para nosotros, seño?*
  - XX: *¡Eh somos los hijos! ¡eh vos!*
  - XX: *Seño, ya vengo, voy a traer...*
  - David: *Seño, ya vengo voy a pedirle una morcilla para hacer un asadito.*
  - Educadora: *4° y 5° y allá es 6° y 7° (indicando las tareas distribuidas en diferentes partes de los pizarrones)*
  - Ea: *Seño ¿qué es lo que nos va a dar a nosotros?*
  - David: *¡Cierren ahí que ahí viene el olor a pata sucia! ¡cierren el portón! (en el momento que está por ingresar uno de los chicos- Wechi-).*
  - XX: *Vienen a hacer quilombo.*
  - Ea: *Mirá viene sin manubrio este.*
- ...
- Wechi: *¡Morcilla! ¡carne!*
  - XX: *Están entregando.*
  - Wechi: *Si para allá van, morcilla, carne.*
  - Educadora: *¿De dónde son?*
  - XX: *De la Municipalidad de Pocito.*
  - Educadora: *¿De la Municipalidad de Pocito?*
  - Wechi: *¿Te han dado a vos?*
  - David: *Sí, a mí sí, mirá (se golpea la barriga) por eso estoy tan gordo.*

- XX: *Eso es grasa.*
- David: *Y por eso ¿de qué viene la grasa?*
- ...
- XX: *¡Andá pedi!*
- David: *Seño ¿y el otro manual? estaba lindo para sacar cosas de ahí (mientras hojea un libro).*
- Educadora: *¿Cuál manual?*
- David: *El otro de 7°.*
- Educadora: *Lo vendiste.*
- David: *No, el suyo...no el otro, el de matemática.*
- Educadora: *¿Cuál? ¿el libro decís?*
- Blanca: *¿Esto para qué es? (intentando identificar las tareas que la educadora escribe en los pizarrones)*
- Educadora: *Para 2° y para 3°. Lo que pasa es que voy a hacer una revisión ahora porque sino...*
- Ea: *¿Qué es lo que es?*
- Educadora: *Para no seguir con más números, si no los saben. Prefiero que aprendan todos bien hasta ahí y ahí sigo, sino... después les explico y...*
- Eo: *¿Cuánto salen los Cassette?*
- David: *Esos salen 75 centavos.*
- Eo: *¿Cuánto?*
- David: *75 centavos.*
- Eo: *¿A dónde?*
- David: *En el Vea, ese que está ahí en la plaza de Villa Krawse.*
- Blanca: *Los voy a comprar ahí, me salen más caro.*
- David: *¿A cuánto le cuestan?*
- Blanca: *\$1.*
- Ea: *Señorita del 200 al 250.*
- Eo: *¡Ay! la Rosalía se viene con el novio. ¡Ay! el novio, la Rosalía.*
- Rosalía: *... venís... las bolas.*  
(Risas- no se alcanza a registrar)
- XX: *Ahí te va a costar ver porque yo ayer estaba ahí y no se veía nada (por el agujero del techo da el sol e incandila)*
- XX: *Para grabador, para grabador.*
- Educadora: *Empezamos con fracciones... Fracciones, suma.*
- XX: *¿Con quién viene la Rosalía?*
- Eo: *Con el novio.*
- XX: *¿Seño lo trajo?*
- Eo: *¿Seño aquello es para mí? (intentando identificar qué es lo que tiene que hacer)*
- Eo: *Seño hasta el 2009 y después hay que poner dos ceros ¿o no?*
- David: *No, multiplicación, no eso, multiplicación (en forma de reclamo por la tarea que tiene que hacer)*
- Educadora: *¿No querés hacer suma?*
- David: *No, multiplicación.*
- Rosalía: *Estoy comiendo morcilla porque están entregando los de allá (la niña ha traído un pedazo de embutido).*
- Ea: *Doscientos diez...*
- Rosalía: *De Villa Krawse.*
- Ea: *De uno en uno (la numeración).*
- Eo: *¡Ah! ya sé de donde la han sacado (refiriéndose a la carne que reparten).*
- Eo: *De los perros.*
- Eo: *Eso lo han traído del campo...*
- Eo: *Seño, denos una multiplicación.*
- Ea: *Pero ahí no se pega con cintex (a Sonia que quiere pegar un afiche en la pared)*

- Ea: ...Mañana voy a a ver si traigo un...

- Eo: Mañana venís vos no más.

...

- David: Multiplicación ¿qué tal? una carrerita a vos Wechi.

- Educadora: A ver quién termina primero.

- Rosalía: Señor, señorita ¿hoy puedo salir a las cinco?

-- Educadora: No, No, tenés que tener permiso de tu papá.

- Rosalía: Porque tengo que lavar los platos.

- Educadora: Yo también.

...

- Ea: Señor deme algo para mí.

- Rosalía: A las cinco me vengo para acá.

- El tin, tin prestame.

- David- Laura prestame un lápiz negro.

-Ea: Mire, así los números.

...

- Laura: Mirá, no tiene punta.

(Comentarios, canto)

- Ea: Hay que ponerle tres ceros.

- Educadora: Doscientos, es doscientos, 201, 202.

- Y si así lo estoy haciendo.

- Educadora: Entonces está bien.

- Blanca- 210, el dos el uno y el cero. 200 y 10, no, tiene que tener 3, sino es 20010.

(Alguien multiplica)

- Rosalía- Señor, no tengo lápiz.

-- Educadora: ¡Uh! yo tampoco.

- XX: Una goma.

- Ea: Señor ¿eso es para nosotros?

- Rosalía: ¿Un lápiz, quién puede prestar un lápiz?

- Educadora: Acá le pongo para 4° y 5°.

- Rosalía: Señor, ya vengo, voy a mi casa a traer un lápiz.

...

- XX: Nosotros...

- Eo: ¿Nosotros dice?

- Eo: Señorita ¿pongo la fecha?

- Educadora: Acá está, Viernes 06 de Julio.

- XX. Sigue Wechi multiplicando.

- Ea: Dejen de mover (refiriéndose a alguien que mueve el tablón)

- XX: Una goma. ¿Tenés una goma?

- Prestar la goma.

...

- Wechi- 14-15-16 (Multiplica, suma)

(Risas)

- Educadora: David ¿no vas a trabajar?

...

- Ea: Matemática ¿qué hay que hacer?

...

- Blanca: Tu hermano ¿sabes lo que hacía con la foto? se tapaba la cara...(Risas)

- XX: ¿Ya he sacado una foto? (Risas)

...

- Wechi- 9-10-11-12-13-14, llevo 1.

(Varias voces)

- Eo: Doña ¿me presta la calculadora?

-  $4 \times 7 = 28$ .

- David ¿Cuánto le ha costado la cámara?

- Blanca: No sé, no es mía.

- Eo: Mi papá se compró una. Vamos a sacar una foto artística.

- Eo: Nicolás, Nicolás, poné tu cuaderno así, mirá.

- Eo: No, así, mirá, tapa.

...

- Educadora: Laura ponete allá, así salís.

- Blanca: Tengo que esperar que se prenda la luz.

- Eo: Saquemos acá de nuevo.

- Eo: Sigo estudiando entonces.

- Eo: Campeón número 20.

- Eo: Ya voy terminando.

- Eo: Señorita ¿por qué no me puso también a mí? para darme multiplicación.

- Eo: Alcanzame...

- XX: Una mano en la cabeza (Canta)

- Ea: Esperá, esperá nos van sacar más.

- Rosalia: Me gustaría comer un copito (se siente desde la calle un vendedor ambulante con un parlante)

- Eo: ¡Como no va a tener una botella de cerveza! (imita el altoparlante que compra o cambia botellas y vende copitos y otros dulces)

- David: Yo tengo otra parecida a esta (La cámara de fotos)

- Blanca- Esta es la luz que se tiene que prender.

- Eo: A la Sonia no le han sacado foto.

- Blanca- Tenés razón, Sonia a la foto.

-Eo: Vamos todos, todos.

(vamos afuera para tomar una foto)

- Eo: Como los picapiedras...

- Ea: Qué rico...

(Wechi sigue haciendo cuentas)

- Eo: Ahí viene el Martincho, el Martín.

- Educadora: Se ha ido a lavar la cara para salir en la foto. Chicos, vengan adentro.

- Wechi- Señorita está bien la cuenta, mire...

- Ea: Señorita, por qué borró, me faltaba una.

- Blanca: Che ¿vos te llamás Martín?

- XX: Martín, tiene 18 años.

.....

- Blanca: ¿Te has puesto ahí porque querés salir o no querés salir en la foto?

...

- Blanca- Te pregunto.

(Comentarios)

- Eo: ¿Puede salir sin la luz?

- Blanca- Sí puede sacar, lo que pasa que así sale mejor.

...

- Eo: Salió o no salió.

- Eo: Seguimos con aquello (una tarea del pizarrón)

- Educadora: He puesto matemática.

(Comentarios)

- David- Yo no entiendo esto seño.
- Educadora: ¿No lo entendés? (Un ejercicio del manual) tenés que sumar, ese más ese,  $1/8 + 1/8 + 1/8$ . Va según las flechas.
- David ¿A la de arriba se suma no más?
- Rosalía: Seño, yo no copié la fecha y yo no terminé lo de ayer.
- Educadora: ¿Por qué?
- Rosalía- Seño, me va a tener que copiar lo de ayer.
- Educadora: No vamos...
- Wechi- Señorita ya terminé.
- Eo: Hoy no la trajo a su hija?
- Educadora: Hoy se quedó, venía conmigo, la Eli venía conmigo, pero justo que estaba por traerla llegó mi papá ...
- Wechi- Póngame campeón N° 1.
- ...
- Eo: ¿Cuál estás haciendo vos?
- Eo: Tenés que sumar este.
- Ea: Seño  $8 \times 8$ .
- Eo:  $8 \times 8 = 28$ .
- Eo: Anda.
- Ea: 46.
- Eo: No, no.
- David- 64.
- Ea: ¿64?
- David: 64, sí.
- Eo: A ver vos David, a vos no.
- Eo: ¿Esta David?
- Está acá.
- Eo: Lo puede llamar.
- Ea: 'ta comiendo copito.
- ...
- Ea: ¿Qué dice que le corte a esa la punta?
- David- Un chiquito.
- Rosalía: Convidame un chiquito, vos me dijiste (Risas, le convida un poquito de copito de azúcar que vende el vendedor del altoparlante)
- Rosalía: El me dijo convidame un chiquito.
- David: Mentira, un poco te he dicho.
- Eo. Así te dijo él.
- David: Un poco te he dicho.
- Rosalía: Mentira.
- David: Un poco te he dicho.  
(Silbidos, comentarios, risas)
- Ea: Han matado dos perros con sarna.
- David- ¿Cuál estás copiando vos?
- Esa.
- Ea: Calláte, después vas a comer vos.
- David: El picho va a comer.  
(Risas)
- Nicolás: Seño, el 2° trimestre no voy a poder venir, me voy de vacaciones con una mujer (Risas)
- Educadora: ¿Cómo?
- Nicolás- ¿A quién le toca borrar? seño, mire esas ... la cata de la Rosalía.

- Rosalía: *Yo siempre he barrido.*
- Educadora: *Justamente...*
- David- *Seño, 6 x 6 es 36.*
- Educadora: *Sí.*
- Rosalía: *Los mensajeros.*
- Ea: *¿De qué?*
- Rosalía: *Del amor.*
- Educadora: *Rosalía ¿has copiado aquella parte, o no?*
- Eo: *Nada ha copiado.*
- Rosalía- *No.*
- *Seño yo todavía.*
- David- *Esta me copia, han borrado todo.*
- Ea: *Y qué, y qué.*
- Ea: *Ya hemos borrado, mirá.*
- Eo: *No tenía punta che.*
- XX: *...por cuál vas.*
- Eo: *Prestame el lápiz entonces.*
- Eo. *Yo no iba a venir hoy.*
- ...*(Risas)*
- Eo: *La caperucita roja.*
- Eo: *Puedo...Sonia?, puedo?*
- ...
- Educadora: *Ponete para acá.*
- Ea: *Seño... los deberes.*
- Ea: *¿Qué es lo que tengo que hacer yo?*
- ...
- (Silbidos)*
- Educadora: *¿A ver? 1/8 – 1/8 – 1/8. Prestame la hoja.*
- Rosalía: *Seño pongo matemática.*
- Ea: *No yo llevo un cuaderno.*
- ...
- Eo: *Prestame la regla Sonia.*
- Ea: *¿Rosalía prestame una goma? Rosalía prestame una goma?*
- Rosalía- *No tengo.*
- Eo: *Una goma Tincho.*
- Rosalía: *Señorita cuál es para nosotros.*
- Educadora: *Acá.*
- Rosalía- *Aquel, la tabla del cuatro.*
- Educadora: *La tabla del cuatro.*
- (Silbidos)*
- Ea: *Présteme una lectura pa' escribir.*
- *...cuando terminen las clases lo va a escribir.*
- Educadora: *En las vacaciones.*
- Rosalía- *Seño, cuando nos da las vacaciones a nosotros?, cuándo nos da las vacaciones?*
- Ea: *Mire señorita el día viernes...*
- Educadora: *Dos semanas.*
- Nicolás: *No, un amigo mío tiene tres semanas y media, el Emanuel y nosotros dos. Va el a 7º y tiene tres semanas y media.*
- Educadora: *No puede ser.*
- Blanca- *A lo mejor tiene una semana más por los exámenes, pero no tres semanas y media.*

- Eo: Sí, cierto Martín que el ... tiene tres semanas y media.
- Eo: El Gabi tiene tres semanas y el Emanuel tiene tres semanas y media.
- Educadora: David fijate que es por la mitad.
- Eo: Está bien me dijo.
- Educadora: Lo has hecho con lapicera?, ponle corrector.
- David: ¿Adonde por la mitad?
- Educadora: Esta... llega a la mitad, la otra parte cubre la otra mitad. Esta es una mitad y esta es la otra.
- Eo: En dos semanas venimos?, es muy poquito señorita dos semanas.
- Eo: Si en dos días... yo pensaba tomarme...

...

- Educadora: ¿Terminaste?
- Eo: Señorita deme.
- Eo: No ha terminado nada.
- Ea: ¿Eso es para nosotros seño?
- Eo: No seño, yo todavía no termino.
- Educadora: No importa, si no lo voy a borrar.
- Eo: Eh vos, ya has terminado.
- Eo: Entonces dejelo pal recreo.
- David: 21500 – 1000, no 13710.
- Eo: Señorita corríjame.
- Eo: Señorita es mil, ahí, 21500. El otro es ..., el otro es...
- Educadora: Las alcanzaste a copiar?
- XX: Escribe con letras. Con letra, letrás.
- Educadora: Letras. Mil, 21500, 13700, lee números.

(Silbidos)

- Nicolás- Seño pa' qué lo graba?
- Blanca- Porque yo trabajo con esto. ¿No estuviste cuando yo dije para qué lo hacía?
- Nicolás- No.
- Blanca: Trabajo con esto, como son las prácticas educativas, qué hacen.
- Nicolás- ¿Si dice malas palabras o no?
- Blanca- No, cómo son, qué cosas hacen, aprenden.
- Martín- Señorita, puedo empezar de abajo para arriba o de arriba para abajo.
- Educadora: De abajo para arriba o de arriba para abajo, a ver si así los terminás más rápido.
- Eo: Seño, ese es 17 mil no más?
- Educadora: 17000.
- Seño, lo he hecho así ¿así señorita? ¿Así?

...

- Educadora: Copia...
- Eo: ¡Eh! ¡agachate eh!
- Educadora: ha hecho de más.
- (Comentarios)
- Eo: Señorita acá cómo es, mire.
- Educadora: ¿A ver?
- Eo: ¿Seño trajo las pruebas?
- Eo: Seño mire.
- Eo: Las pruebas.
- Ea: La Rosalía no había salido en ninguna ¿habías salido o no Rosalía? (en las fotos)
- Eo. ¿Así?
- Educadora: ¿A ver?
- Ea: Señorita puede ser 1100 el último?

- Ea: *¿Así señorita?, mire.*
- David- *Seño, venga, yo no entiendo eso, usted me lo va a explicar, dicè que parte de la bandera está pintada con cada color?*
- Educadora: *Bandera va con b (Alta) esta pintada de este color?*
- David- *Qué parte de la bandera está pintada de este color?, qué bandera?*
- Educadora: *Esta es una bandera. En cuántas partes está dividida? 1-2-3-4-5-6-7-8 . El total de la bandera representa 8, con rojo cuántas partes te parece que hay?*
- David: *3.*
- Educadora: *Con rojo hay 3/8, con azul?*
- David- *1-2-3-3/8.*
- Educadora: *Amarillo?*
- David- *1-1/8.*
- Educadora: *Y verde 1-1/8.*
- Eo: *Sume las fracciones, sume las fracciones...que...?*
- Educadora: *Si sumás las fracciones te va a dar 8/8?*
- David- *No.*
- Educadora:  *$3+3 = 6 - 7 - 8, 8/8$ . El total de la bandera.*
- David- *Pongo 8/8 acá o pongo todo eso?*
- Educadora: *Claro vas... cuánto va con rosa, cuánto va con verde, cuánto va con amarillo...*
- Rosalía- *Seño, seño, está bien?, mire.*
- David- *No tengo regla.*
- ...
- Rosalía- *No copie las cuentas.*
- Educadora: *Sonia desocupaste vos?... o ese.*
- ...
- Educadora: *Esto ya está?*
- Ea: *No, no está.*
- Eo: *¿Está grabando?*
- Eo: *Sí, gol, gol de River.*
- Eo: *No graba eso.*
- Eo: *Si está grabando, la lleva Saviola...*
- Eo: *Mirá vos Nicolás.*
- David- *Gordo, haceme la bandera gordo.*
- *Si la última vez usted tenfa la lapicera.*
- Educadora: *Se me ha caído.*
- David- *¿A donde?*
- Educadora: *¿La sacaron?*
- Sí...
- Educadora: *Ya está.*
- Eo: *Seño mire.*
- David- *Gordo vení un ratito..*
- Rosalía- *No seño, yo.*
- Eo: *Seño qué hora es?*
- Educadora: *Las cinco, pueden salir al recreo.*
- Eo: *Si, si seño.*
- Eo: *Pichu, Pichu.*
- Educadora:  *$4 \times 5$  es 20,  $4 \times 1$  es 4, no has estudiado la tabla querés que te la haga acá?*
- David- *Seño ya vengo sabe?*
- Eo: *Una goma.*
- Eo: *Prestame las fibras.*

- Educadora: *Qué vas a hacer David?*
- David- *Voy a mi casa.*
- Educadora: *Y por que la sacas por ahí (a la bicicleta). Con una niña llevás el tres acá.*
- $4 \times 7 = 28 + 3, 29, 30, 31$ , ponés el 1 acá, lleva el 3 acá.
- Rosalía- *Me llevo el tres acá, que más seño?*
- Educadora: *No está bien.*
- Rosalía- *Y cómo me dice que está bien.*  
(la educadora hace con ella la cuenta)
- Educadora:  $4 \times 2$ .
- Rosalía-  $4 \times 2$ .
- Educadora:  $4 \times 2 = 8$
- Rosalía-  $8. 2 \times 1, 3?, 2 \times 1, 2$ .
- Educadora: *Adonde está?*
- Rosalía- *Esta seño, esta.*
- Educadora: *Cómo vas a empezar de atrás para adelante, no. Mirá,  $4 \times 5 = 20$ , esto es acá, acá  $4 \times 2 = 8$  y 2 llevaba 10.*
- Rosalía- *Usted me dijo que pusiera el ocho, y en qué quedamos?*
- ...
- Rosalía- *20 está, qué más seño?*
- Laura-  $4 \times 2, 8, 9$  y 10. *Acá es un ...*
- Educadora:  $- 4 + 1 = 5$ . *A ver la otra, sentáte bien,  $4 \times 3. 4 \times 3 = 12$ .*
- Rosalía-  $4 \times 3 = 12$  seño.
- XX: *Ya vengo señorita.*
- Educadora:  $4 \times 6?$
- Rosalía-  $4 \times 6?$
- Educadora: *24 más 1, 25, lleva el 2.  $4 \times 1, 4, 4-5$  y 6, acá.*
- Rosalía-  $4 \times 1, 4$  acá.
- David- *Señorita así la bandera?, mire señorita.*
- Ea:  $4 \times 2?$ , cuánto es?
- Eo: *Menos mal que me salió bien.*
- Educadora: *No has estudiado la tabla,  $4 \times 2 = 8$ .*
- Eo: *Eh mire no ha hecho la cuenta igual que... veni.*
- Ea:  $4 \times 2, 8$  ahí seño.
- Eo: *Seño mire  $7 + 7$  es 14?*  
(Comentarios)
- Eo: *Está grabando en el lado B. ¿Cómo se hace?*
- Blanca- *Las dos juntas (teclas)*
- Eo: *Y choriaste chorizo(Risas) Y no te pegan?*
- Eo: *No.*
- Laura- *¿ta comiendo chorizo.*
- Eo: *Eh a qué grado va la Laura?*
- David- *A 3°.*
- Nicolás- *Está grabando seño?*
- Eo: *No está repitiendo 2°.*
- Eo: *Este quiere grabar una canción, este.*
- David- *Señora llegó el sodero, no, el camotero era (Canta, risas)*
- Laura: *¡Habla fuerte gallinas!*
- Eo: *Que la quiero.*  
(Comentarios)
- (Nicolás toma el grabador y canta el sodero, Rodrigo, Maradona)

## BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E. (1998) Escuela y Democratización. Investigación Antropológica. Informe Final. CRICSO. IDRC. CONICET. Rosario.
- (1996) Práctica Docente y Diversidad Sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. 1º Jornadas Etnografía y Métodos cualitativos. Bs. As. Junio 1994.
- ALBA, Alicia de Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación. En Teoría y Educación, Alicia de Alba (coordinadora) UNAM. México. 1990.
- ALLJAUD, A Y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As. 1992.
- ALTAMIRANO, C. Director (2002): Términos críticos de Sociología de la Cultura. Paidós. Bs. As.
- APPLE, M. (1986) Ideología y Curriculum. Akal Universitaria. España.
- (1987) Educación y Poder. Paidós. España.
- BOURDIEU, P. (2003) capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. argentina.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2001) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Bs. As.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1997) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. España.
- BRANDI, L. y otros (2001) Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Editorial Fundación de la Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- BRANDI, S. y otras (1999) Práctica docente e investigación educativa. Mimco. UNCU-UNSJ. Mimeo. San Juan.
- BRASLAVSKY, C. (1989) La discriminación educativa en la Argentina. Miño y Dávila. Bs. As.
- BROUSSEAU, G. (1995) Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. Saiz, I. Compiladores. Didáctica de la Matemática. Paidós. Bs. As.

## BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, E. (1998) Escuela y Democratización. Investigación Antropológica. Informe Final. CRICSO. IDRC. CONICET. Rosario.
- (1996) Práctica Docente y Diversidad Sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. 1º Jornadas Etnografía y Métodos cualitativos. Bs. As. Junio 1994.
- ALBA, Alicia de Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación. En Teoría y Educación, Alicia de Alba (coordinadora) UNAM. México. 1990.
- ALLJAUD, A Y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As. 1992.
- ALTAMIRANO, C. Director (2002): Términos críticos de Sociología de la Cultura. Paidós. Bs. As.
- APPLE, M. (1986) Ideología y Curriculum. Akal Universitaria. España.
- (1987) Educación y Poder. Paidós. España.
- BOURDIEU, P. (2003) capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. argentina.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2001) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Bs. As.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1997) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. España.
- BRANDI, L. y otros (2001) Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Editorial Fundación de la Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- BRANDI, S. y otras (1999) Práctica docente e investigación educativa. Mimco. UNCU-UNSJ. Mimco. San Juan.
- BRASLAVSKY, C. (1989) La discriminación educativa en la Argentina. Miño y Dávila. Bs. As.
- BROUSSEAU, G. (1995) Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. Saiz, I. Compiladores. Didáctica de la Matemática. Paidós. Bs. As.

FERREIRO, E y GÓMEZ PALACIO, M. (compiladoras 1984) Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. Siglo XXI. México.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar (1987) Siglo XXI. México.

FRIGERIO, G. (Compiladora 1991) Curriculum presente. Ciencia ausente. Miño y Dávila. Flacso. Bs. As.

FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI (1993) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción. Buenos Aires.

FURLÁN, A (1995) La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. CIEES. México.

----- (1992) Conferencias sobre curriculum. Universidad de Colima. México.

FURLÁN, A Y PASILLAS: El campo de intervención pedagógica. En Díaz Barriga, Furlán y otros Op. Cit.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A (1994) Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. España.

GIROUX, H. (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortu. Argentina.

GOETZ Y LECOMPTE (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. España. 1998.

GOODMAN, Y. (comp.) (1991) Los niños construyen la lectoescritura. Aique-Didáctica. Bs. As.

GUTIERREZ, A. (1997) Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial Universitaria. U.N. Misiones. Dirección General de Publicaciones. U.N. Córdoba. Córdoba

HERNÁNDEZ SAMPIERI y otros: Metodología de la Investigación. 3º Edición. Mc Graw Hill. 2003.

HELLER, A. (1992) Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista. Enlace-grijalbo. México.

KAUFMAN, A.M; CASTEDO, M; TERUGGI, L; MOLINARI (1989) Alfabetización en niños: construcción e intercambio. Aique. Bs. As.

LASO, E. La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En Esther Díaz (Editora): La ciencia y el imaginario social. Editorial Biblos. Bs. As. 1998.

LAUDAN, L. (1986) El progreso y sus problemas. Encuentro. Madrid.

FERREIRO, E y GÓMEZ PALACIO, M. (compiladoras 1984) Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. Siglo XXI. México.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar (1987) Siglo XXI. México.

FRIGERIO, G. (Compiladora 1991) Curriculum presente. Ciencia ausente. Miño y Dávila. Flacso. Bs. As.

FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI (1993) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción. Buenos Aires.

FURLÁN, A (1995) La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. CIEES. México.

----- (1992) Conferencias sobre curriculum. Universidad de Colima. México.

FURLÁN, A Y PASILLAS: El campo de intervención pedagógica. En Díaz Barriga, Furlán y otros Op. Cit.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A (1994) Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. España.

GIROUX, H. (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortu. Argentina.

GOETZ Y LECOMPTE (1998) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. España. 1998.

GOODMAN, Y. (comp.) (1991) Los niños construyen la lectoescritura. Aique-Didáctica. Bs. As.

GUTIERREZ, A. (1997) Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial Universitaria. U.N. Misiones. Dirección General de Publicaciones. U.N. Córdoba. Córdoba

HERNÁNDEZ SAMPIERI y otros: Metodología de la Investigación. 3º Edición. Mc Graw Hill. 2003.

HELLER, A. (1992) Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista. Enlace-grijalbo. México.

KAUFMAN, A.M; CASTEDO, M; TERUGGI, L; MOLINARI (1989) Alfabetización en niños: construcción e intercambio. Aique. Bs. As.

LASO, E. La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En Esther Díaz (Editora): La ciencia y el imaginario social. Editorial Biblos. Bs. As. 1998.

LAUDAN, L. (1986) El progreso y sus problemas. Encuentro. Madrid.

LERNER, D (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegatos contra una falsa oposición. En Castorina, J. y otros: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós Educador. Argentina.

LERNER de ZUNINO, PALACIOS, de PIZANI (1992) El aprendizaje de la lengua Escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. Aique. Bs. As.

----- ¿Es posible leer en la escuela? Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 17. Marzo 1996.

LÉVI-STRAUSS (1973) Tristes trópicos. Eudeba. Bs. As.

LITWIN, E. (1996) El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En Corrientes didácticas contemporáneas. Camilloni y otras. Op. cit. Paidós. Bs. As.

LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Paidós educador. Bs. As.

LOBOS, O. (1997) La práctica y la práctica docente. UNSJ. Mimeo. San Juan.

MALDONADO, M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Eudeba. Bs. As.

MARDONES, J.M. y URSÚA (1983) Filosofía de la Ciencias Humanas y Sociales. Fontamara. España. 1983.

NARODOWSKI, M (1996) La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

ORELLANO, V. MARRA, L. COLLADO, A. (1997) Comprendiendo la lectura con los más chicos. EFFHA. UNSJ. San Juan.

PIAGET, J. (1981) Psicología y Pedagogía. Ariel. España.

POGGI, M. (compiladora 1996) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapeluz, Bs. As.

POZO, J.I. (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata. España.

PUIGGRÓS, A (1995) Volver a Educar. Ariel. Bs. As.

ROJO, CHEMELO, SEGAL, IAIES, WEISSMAN (1992) Didácticas especiales. Estado del debate. Aique-Didáctica. Bs.As.

SADOVSKY, P. (1996) Pensar la matemática en la escuela. En POGGI (Compiladora) op. cit.

STUBS, M. (1984) Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapeluz. España.